

Medarbeidersamtalen

Formål og funksjon

Terje Bergersen og Ådel Tvette



Masteroppgave
Masterprogrammet i Utdanningsledelse

Det Utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2008

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	6
1.1 SAMFUNNSPOLITISK KONTEKST	6
1.2 UTDANNINGSPOLITISK KONTEKST FOR FORSKNINGSFOKUS	7
1.3 PERSONLIGE BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA	8
1.4 LOVVERKET OM MEDARBEIDERSAMTALEN.....	9
1.4.1 Tidlig forskning på medarbeidersamtalen	10
1.4.2 Tidligere forskning om ledelse	12
1.5 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	14
1.5.1 Case.....	15
1.6 AVGRENŚING.....	16
1.7 TEORETISK RAMME	16
1.8 OPPGAVENS OPPBYGNING	17
2. TEORETISKE REFERANSER	19
2.1 MEDARBEIDERSAMTALEN	19
2.1.1 Ulike samtaler	19
2.1.2 Medarbeidersamtalens historiske linjer.....	20
2.1.3 Definisjon på en medarbeidersamtale.....	21
2.1.4 Medarbeidersamtalen – individfokuset	23
2.2 PERSPEKTIVER PÅ SKOLEN SOM ORGANISASJON	25
2.2.1 Vår modell for fokusområder.....	25
2.2.2 Skolen som kunnskapsorganisasjon	26
2.2.3 Utdanningspolitiske føringer for kunnskapsorganisasjonen.....	27
2.2.4 Utdanningspolitiske føringer for ledelse i skolen.....	29

2.3	KOMMUNIKASJON OG TILBAKEMELDINGER	32
2.3.1	<i>Positive tilbakemeldinger</i>	35
2.3.2	<i>Negative tilbakemeldinger</i>	36
2.3.3	<i>Ingen tilbakemelding</i>	37
2.4	RELASJONER	37
2.4.1	<i>Læring og kunnskapsutvikling</i>	40
2.4.2	<i>Perspektiver på læring</i>	40
2.4.3	<i>Kunnskapsutvikling</i>	42
3.	DESIGN OG METODE	47
3.1	VALG AV FORSKNINGSDESIGN	47
3.2	METODISK TILNÆRMING.....	49
3.2.1	<i>Kvalitativ kontra kvantitativ</i>	50
3.2.2	<i>Innsamling av data</i>	52
3.2.3	<i>Modell for presentasjon av datamaterialet</i>	57
3.3	VÅR FORSKNINGSPROSESS.....	59
3.3.1	<i>Forholdet mellom teori og empiri</i>	59
3.3.2	<i>Forberedelse</i>	61
3.3.3	<i>Datainnsamling</i>	62
3.3.4	<i>Beskrivelse av analysearbeidet</i>	64
4.	PRESENTASJON AV VÅRE FUNN.....	66
4.1	INTERVJU AV REKTOR.....	66
4.1.1	<i>Trinn en - helhetsinntrykk</i>	66
4.1.2	<i>Trinn to – fra temaer til koder</i>	67
4.1.3	<i>Trinn tre – fra kode til mening</i>	69

4.1.4	<i>Trinn fire - sammenfatning</i>	72
4.2	INTERVJU MED ASSISTERENDE REKTOR	73
4.2.1	<i>Trinn en – helhetsinntrykk</i>	73
4.2.2	<i>Trinn to – fra temaer til koder</i>	74
4.2.3	<i>Trinn tre – fra kode til mening</i>	76
4.2.4	<i>Trinn 4 - sammenfatning</i>	78
4.3	SPØRREUNDERSØKELDE BLANT LÆRERNE	79
4.3.1	<i>Trinn en - helhetsinntrykk</i>	79
4.3.2	<i>Trinn to – fra temaer til koder</i>	80
4.3.3	<i>Trinn tre – fra kode til mening</i>	82
4.3.4	<i>Trinn fire - sammenfatning</i>	83
5.	ANALYSE AV EMPIRI	85
5.1	MEDARBEIDERSAMTALEN	85
5.2	UTDANNINGSPOLITISKE FØRINGER	90
5.3	KOMMUNIKASJON OG TILBAKEMELDING	92
5.4	RELASJONER	96
5.5	LÆRING OG KUNNSKAPSUTVIKLING	98
6.	KONKLUSJON	102
6.1	KONKLUSJON PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅLENE	102
6.2	SVAR PÅ PROBLEMSTILLING	104
6.3	TIL ETTERTANKE	106
	VEDLEGG	113

Forord

Masteroppgaven markerer avslutningen på fire års studier i utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Vi startet begge med trinn 1 for noen år tilbake, men møttes og gjennomførte resten av studiet i samme basisgruppe. Arbeidet i basisgruppen opplevde vi som motiverende og lærerrikt, og av den grunn var det helt naturlig at masteroppgaven skulle skrives sammen av de to gjenværende medlemmene i gruppa.

Det har vært både lærerikt, spennende og slitsom å gjennomføre videreutdanning ved siden av full jobb. Med føttene godt plantet i hver vår skolelederjobb er dagene travle og utfordrende. Til tross for dette har vi klart å rydde plass til inspirerende forelesinger, oppgaveskriving og samarbeid. Vi ser at utdanningen har gitt oss inspirasjon i våre yrker og utvidet våre perspektiv på skolelederrollen som yrkesprofesjon.

Vi vil takke vår veileder Ruth Jensen for tålmodig veiledning det siste året, og for god hjelp med å trekke oss videre i et arbeid som var større enn vi hadde forstilt oss. En takk sender vi også til Mette, som vi jobbet sammen med på trinn 2 og som stilte opp når vi hadde behov for støtte og hjelp.

Når en oppgave skal skrives av en bosatt i Oslo og en i Fredrikstad, blir togtabellen viktig. Vi har blitt godt kjent med rutetider og konduktører det siste året. Masteroppgaven er skrevet i tett samarbeid, der begge har jobbet med alle delene av oppgaven.

Oslo/ Fredrikstad, 1. november 2008

Terje Bergersen og Ådel Tvete

1. Innledning

*Vi vil innledningsvis i denne masteroppgaven redegjøre for vårt forskningsfokus i en samfunns- og utdanningspolitisk kontekst i lys av styringsdokumenter, før vi presenterer våre personlige begrunnelser for valg av fokus. Vår problemstilling er: **Hvilket formål og hvilken funksjon har medarbeidersamtalen i dagens utdanningspolitiske kontekst?** Vi vil redegjøre for hvordan vi har kommet frem til problemstillingen og presentere tidligere forskning rundt medarbeidersamtalen som vi har valgt å se i relasjonelt perspektiv på ledelse. Kapittelet avsluttes med en begrunnelse for valg av teoretisk perspektiv.*

1.1 Samfunnspolitisk kontekst

Vi lever i et samfunn som er i konstant utvikling. Karlsen (2006) henviser til Brunsson og Olsen når han uttrykker at det mest stabile trekket i vår samfunnsutvikling er de stadige reformene som gjennomføres. Statsvitenskapen har beskrevet disse styringsmessige reformene, som har pågått de siste 20 årene, med betegnelsen The New Public Management (ibid). Et av hovedmålene var å effektivisere offentlig sektor, da denne ble sett på som lite produktiv og endringsvillig. På begynnelsen av 1990-tallet kunne vi lese i St. meld. nr. 37, *Om styring og organisering i utdanningssektoren*, (Utdannings- og forskningsdepartementet 1990) at skolene skulle styres etter målstyringsprinsippet, med utgangspunkt i tenkningen rundt effektive ledere og organisasjoner, og med et ønske om effektivisering og bedre kvalitet i skolen. Med bakgrunn i effektiviseringsreformene kom et omfattende behov for dokumentasjon; virksomhetsplaner, strategiplaner og ulike rapporteringsforhold. Utdanningsreformene som startet for hele skolesystemet på 1990-tallet har fortsatt inn i vårt nye århundre, og forandret både grunnskolen, videregående skole og høyere utdanning (Karlsen, 2006).

Utdanningspolitiske signaler i form av stortingsmeldinger har satt fokus på kvalitet, ledelse, lærende organisasjon, profesjonslæring og elevenes læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, UFD, 2003), (Kunnskapsdepartementet, KD, 2006) og (Kunnskapsdepartementet, KD, 2007). Vi vil nå se nærmere på den utdanningspolitiske konteksten som ligger til grunn for styring av skolen.

1.2 Utdanningspolitisk kontekst for forskningsfokus

Statlige styringsdokumenter gir rammer for hvordan en skole skal ledes og forventes å utvikle seg. De nyeste stortingsmeldingene, St. meld.nr. 30 *Kultur for læring* (UFD 2003), St.meld. nr. 16....*og ingen sto igjen* (KD 2006) og St. meld. nr. 31. *Kvalitet i skolen* (KD 2007) setter, i korte trekk, fokus på vårt kunnskapssamfunn, den enkelte elevs behov og skolens resultater målt opp mot internasjonale studier.

Kunnskapsløftet som ble implementert høsten 2006 (KD 2006), setter fokus på at alle elever skal ha kompetanse til å delta i det kunnskapssamfunnet som Norge har utviklet seg til (Aasen, 2007). St. meld. nr. 30 (UFD 2003), påpeker at skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner og at den står i en gjensidig påvirkning med samfunnsutviklingen. Politiske føringer, medias fokus på skolen, internasjonale tester og forskning, har gjennom en lang rekke av reformbølger de siste tiårene vært med på å påvirke vår forståelse av den skolen vi har i dag (Karlsen, 2006).

Dersom skolen skal lykkes i sitt utviklingsarbeid må den arbeide for å skape et engasjement i hele organisasjonen (KD 2006). Hver enkelt ansatt må få komme frem med sin erfaring og kunnskap for å lykkes i møtet nye utfordringer (ibid). Stortingsmeldingen (ibid) forteller oss at ansvaret for utviklingsarbeidet i skolen ikke hviler på enkeltaktører, men forutsetter gode styringssystemer både nasjonalt og lokalt, samt en god ledelse på alle nivåer.

Kvalitet og kunnskap er honnørord som preger den politiske debatten. I følge Karlsen (2006) er disse ordene viktige som blikkfang, men innholdsmessig kan de være intetsigende og kamuflerende. Når samfunnet har behov for kompetanse, blir det

forventet at skolen skal fremskaffe denne gjennom ny kunnskap til elevene. St. meld. nr. 31(KD 2007) fremhever at det er behov for skoleledere som er gode pedagogiske- og organisatoriske ledere, og som gjennom skolens utviklingstiltak må bidra til å bedre elevenes læringsutbytte.

I disse tre Stortingsmeldingene (UFD 2003, KD 2006, KD 2007) ser vi at det er et økende krav til norsk skole. Gjennom strategisk plan, som utarbeides ved den enkelte skole, skal den enkelte skoleleder iverksette de utviklingstiltak som blir forventet gjennom statlige føringer. Karlsen (2006) viser til Halland når han beskriver ledere og lærere som er rådvile når de skal gjøre valg mellom pedagogiske trender og krevende planarbeid. St. meld. nr. 31 (KD 2007) beskriver en god slik slik:

Skoler som har spesielt gode resultater kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål, og der de grunnleggende verdiene kan gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene (s. 45).

Det er høye krav, både til ledelsen og til lærerne ved en skole. Fokuset på samarbeid og innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet blir fremhevet som nødvendig for en skoleleder dersom læringsresultatene skal økes.

Midt i dette kravet om styringssystemer, fokuset på kvalitet og læring gjennomfører skoleledere medarbeidersamtaler med sine ansatte. Vi ønsker å undersøke hvordan den samfunns- og utdanningspolitiske konteksten påvirker medarbeidersamtalen slik den er i dag. Dette kommer vi tilbake til senere i oppgaven.

1.3 Personlige begrunnelse for valg av tema

I løpet av den tiden vi jobbet som lærere i skolen, fikk vi hvert år tilbud om å gjennomføre en medarbeidersamtale med en skoleleder. Det var en årlig forekomst som vi opplevde hadde liten forankring i skolens helhetlige utviklingsarbeid. Vi er i ettertid usikre på hva som var formål og funksjon med disse samtalene.

I dag jobber vi som ledere i skolen og ser at vi bruker mye tid på gjennomføringen av medarbeidersamtalene. Vi stiller begge spørsmål ved hvilket formål og funksjon samtalene har i skolen, sett i dagens utdanningspolitiske kontekst.

Vi vil, i lys av konteksten, studere hvordan medarbeidersamtalen fungerer og speile dette i dagens samfunns- og utdanningspolitiske kontekst, videre å speile dette i styringspolitiske dokumenter.

Vi skal i neste avsnitt se nærmere på hvordan ulike lovdokumenter og avtaler presenterer medarbeidersamtalen.

1.4 Lovverket om medarbeidersamtalen

For å slå fast det legale grunnlaget for medarbeidersamtalen, går vi til Hovedavtalen i staten (2006) som sier i § 22 om kompetanseutvikling:

For å sikre god og effektiv oppgaveløsning i den enkelte virksomhet, kan et virkemiddel være å tilby individuell kompetanseutvikling og karriereplanlegging. Den enkelte medarbeider skal følges opp gjennom medarbeider- eller utviklingssamtaler.

Hovedavtalen slår fast at hver enkelt medarbeider skal følges opp gjennom en medarbeidersamtale. Avtalen sier imidlertid ikke noe om samtalens formål og funksjon.

Lov om Arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (2005) § 4-2 presiserer den enkelte arbeidstakers rettigheter rundt utformingen av arbeidssituasjonen:

[...] gis mulighet for faglig og personlig utvikling [...] arbeidet organiseres og tilrettelegges under hensyn til den enkelte arbeidstakers arbeidsevne, kyndighet, alder og øvrige forutsetninger [...] mulighet til selvbestemmelse, innflytelse og faglig ansvar [...]

Videre i Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (2005) § 4-3 stilles det krav til det psykososiale arbeidsmiljøet

[...] mulighet for kontakt og kommunikasjon med andre arbeidstakere i virksomheten [...] ikke utsettes for trakassering eller annen utilbørlig opptreden [...]

Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (2005) forventer at det skjer en tilrettelegging av arbeidssituasjonen for den enkelte medarbeider og at det arbeides for et godt psykososialt arbeidsmiljø.

Hovedavtalen i Staten (2006) sier at medarbeiderne skal følges opp gjennom en medarbeider- eller utviklingssamtale. Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.(2005) viser oss at ledere skal kommunisere med sine medarbeidere om utvikling, arbeidskapasitet og selvbestemmelse. Det står ikke i lovverket hva som er formålet med medarbeidersamtalen, og da heller ikke hva en slik samtale bør innholde. Ut fra dette kan vi anta at det er opp til den enkelte arbeidsgiver å bestemme hvilket formål og funksjon en slik samtale skal ha.

Før vi går dypere inn i denne problemstillingen vil vi se om og på hvilke måter tidligere forskning bidrar til forståelse av medarbeidersamtalens formål og funksjon.

Tidligere forskning

Tidligere forskning rundt medarbeidersamtalen kan vise oss om samtalens formål og funksjon tidligere er undersøkt. Det er også interessant å se om tidligere forskning rundt skoleledelse kan gi oss innspill på dette området.

1.4.1 Tidlig forskning på medarbeidersamtalen

Vi har søkt etter doktor- og masteroppgaver ved landets universitet og høyskoler, hvor medarbeidersamtalen er tema. Vårt søk er begrenset til å gjelde forskning i Norge og forskning av nyere dato, da dette gir oss relevant bakgrunn for vår forskning rundt medarbeidersamtalens formål og funksjon. Vi har fokusert på forskningsresultater som universitetene og høyskolene selv har lagt ut elektroniske og som har vært søkbare. Det betyr at vi kan ha oversett publikasjoner som ikke har vært lagt ut elektronisk.

Trandem (2006) har bearbeidet temaet medarbeidersamtalen med utgangspunkt i ledere som var positive til samtalen. Forskningen har fokus på selve dialogen i samtalen, hva som fungerer og hvorfor. Interaksjonen mellom leder og medarbeider er sentral. Lederne som ble intervjuet mente at viktige temaer ble diskutert i medarbeidersamtalen, uten at dette ble knyttet opp til den utdanningspolitiske konteksten.

Kuvaas (2007) kartla de ansattes opplevelse av medarbeidersamtalen, der fokuset var bl.a. på arbeidsprestasjoner og turnoverintensjon. Han mener at mange norske virksomheter gjennomfører medarbeidersamtalene uten å ha et forhold til hva dette verktøyet gjør med de ansatte. Kuvaas sier selv at han ikke finner noen sammenheng mellom en positiv opplevelse av medarbeidersamtalen og bedre arbeidsprestasjoner hos de ansatte.

Vasset (2006), skrev en artikkel om medarbeidersamtalen i fremtiden og pekte der på ulike nye alternativer for å kunne gjennomføre medarbeidersamtalen; samtalen i et åpent rom, flere medarbeidere sammen eller med tillitsvalgte tilstede. Hun sier at samtalen må utvikle seg i takt med samfunnet. Vasset (2008), som er tatt opp som doktorgradsstudent ved Avdeling for ledelse, Samfunnsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Stavanger, skal forske på effekter og utvikling av medarbeidersamtaler i kommunehelsetjenesten. Da dette er en doktorgrad som kun er påbegynt, har det ikke vært mulig å undersøke om denne kunne gitt bidrag til vårt forskningsområde.

Nornes (2008) brukte medarbeidersamtalen som en faktor når hun skulle få svar på problemstillingen: *”Vi ønsker oppmerksomhet. En studie av hva lærerne mener kjennetegner en god rektor”*. Studien viser at lærerne er opptatt av å bli sett, bygge relasjoner og forbygge konflikter. I tillegg var lærerne fokusert rundt egen arbeidssituasjon, egne ønsker for kommende skoleår og ønske om tilbakemelding fra rektor. Lavest tilbakemelding i hennes forskning fikk behovet for faglige diskusjoner om arbeidet i klasserommet, skolens utvikling og oppfølging av elevens læringsresultater. Lærernes svar ga lave skår også på oppfølging av skolens virksomhetsplan og skoleutvikling.

Vi har fått et nyttig og fersk bilde på den forskningen som er gjort rundt medarbeidersamtalen i skolen de siste årene. Dialog (Trandem, 2006) og individfokus (Nornes, 2008) er funn som blir fremhevet som resultater av forskning, uten at samtalens formål og funksjon er beskrevet. Vi skal nå se om forskning på skoleledelse bringer oss nærmere vår søken etter medarbeidersamtalens formål og funksjon.

1.4.2 Tidligere forskning om ledelse

Møller (2004) viser oss at skoleledelse er et forskningsfeltet med ulike intellektuelle posisjoner, som stiller ulike spørsmål når det gjelder ledelse og dermed får ulike analyser. Dette kan være ulike forskningstradisjoner knyttet til School Effectiveness, School Improvement og Management-studier. Ledelse studeres fra ulike perspektiv med en hermeneutisk forankring, fra et noemarxistisk perspektiv og feministisk perspektiv. Her beveger vi oss fra en forskning som brukte kvantitative metoder for å finne mål, middel og rasjonalitet, videre mot å se på skoleutvikling som en endringsprosess. Management studier ser på skolelederen som en bedriftsleder som skal sørge for effektivitet i organisasjonen. Her ble fokuset vendt bort fra den kvantitative effektivitetsforskningen til å se på personlige verdier i organisasjonen. Møller (ibid) fremhever Thomas Greenfield som sentral for denne ledelsesforskningen, som satt betydningen av verdibasert ledelse høyt. Det neomarxistiske perspektivet med en hermeneutisk forankring har vært opptatt av å øke forståelsen av relasjonene mellom de ulike aktørene i en organisasjon. Her har det vært analysert hvilke grupper eller enkeltpersoner som posisjonerer seg selv som kunnskapsutviklere. Denne retningen er opptatt av å problematisere det samfunnet vi lever i og se på skoleledelse i lys av dette. Forskere som Richard Bates og Helen Gunter blir fremhevet av Møller (ibid) som viktige bidragsytere til dette perspektivet. Det feministiske perspektivet på skoleledelse har i sin hovedsak satt fokus på at menn og kvinner er ulike og muligens kan ha ulike lederstil. Shakeshaft (i Møller, 2004) fant i sin forskning at menn var opptatt av administrasjon og økonomi, mens det mellommenneskelige fokuset ble sentralt hos de kvinnelige lederne.

Møller (2006) presenterer i sin artikkel, *Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler*, studier som er gjort av skoleledelse i de nordiske land. I Norden, med noen unntak i Sverige, var skoleledelse et lite forskningsfelt fram til 1990 (ibid). Vi kan lese om svenske studier der skolelederne bare håndterer akutt oppgaver, om *usynlige kontrakter* mellom ledere og lærere der formålet er at de ikke skal blande seg inn i hverandres oppgaver og tradisjonen som gjør endringsledelse til en treg prosess (ibid).

Norsk forskning på skoleledelse har vært opptatt av forhandlinger, posisjoneringer, praksisfellesskap og hvordan skoleledere skaper sine lederidentiteter (ibid). I likhet med den svenske forskningen har også den norske vært opptatt av å forstå ledelse om et fenomen.

Møller (2006) hevder at noen norske studier har hentet inspirasjon fra forskningstradisjonen *School Effectiveness* der det ofte konkluderes med:

[...]gode skoler kjennetegnes av et tydelig og demokratisk, men kraftfullt lederskap fra rektors side som fremfor alt er innrettet mot skolens kunnskapsnivå, samarbeid mellom lærerne om undervisningen, høye forventninger til elever og medarbeidere, og etablering av prosedyrer for belønning for godt utført arbeid (s. 104).

Vi ser at Møller (ibid) blant annet fremhever kraftfullt lederskap, høye forventninger til medarbeiderne og prosedyrer for belønning. Skolens ledelse må ta ansvaret for skolens utviklingsarbeid og sørge for møtepunkter mellom ledelsen og lærerne der godt utført arbeid blir sikret.

Møller (2004, 2006) gir en god oversikt over den forskningen som skjer på skoleledere og skoleledelse. Med dette som et bakteppe for vår søken etter hvordan skoleledere beskriver medarbeidersamtalens formål og funksjon har vi valgt å lese fire tidligere masteroppgaver i skoleledelse fra masterprogrammet på ILS. Vi håper at dette kan gi oss innblikk i hvordan medarbeidersamtalen blir omtalt av norske skoleledere.

Løkke (2006) forsket på: ”*Hva forteller skoleledere om læring, ledelse og samhandling i organisasjonen?*”. Dette var en problemstilling som kunne være interessant for oss i vårt søk etter hvordan en skoleleder beskriver formål og funksjon

med medarbeidersamtalen. Begreper som legitimitet i arbeidet, det å ha lærerne ”med seg” og tydelig ledelse ble satt i fokus.

Skahjem (2005) skrev sin masteroppgave med tittelen: *”Ledelse av endringsprosesser i skolen”*. Det var her et fokus på dialog i alle ledd i organisasjonen, fra skoleleder til lærer og fra lærer til elev. Det ble også presentert arenaer der alle tre ledd samarbeidet. Medarbeidersamtalen ble imidlertid ikke nevnt.

”Læringsopplevelser fra et utviklingsarbeid. Bidrar ledelse til læring?”, Rosenlund og Skaarnæs (2007). I den kvalitative delen av oppgaven beskrives en skole med en ledelse som er tydelige på hvilket utviklingsarbeid de ønsker. Ut fra ledelsens tydelige målformuleringer ønsker de også at lærernes stemme skal blir hørt. De legger vekt på pedagogisk ledelse der lærerne skal være aktive i utviklingsarbeidet.

Bjørkmo (2006) har problemstillingen *”På hvilken måte inngår skoleledere i praksisfelleskap med andre kollegaer i utdanningsseksjonen, og hvordan fungerer disse praksisfelleskapene med tanke på erfaringsutveksling og kompetanseutvikling?”* To skoleledere ble intervjuet i forhold til problemstillingen, uten at forskningsresultatene pekte på medarbeidersamtalen.

Skolelederens fokus på læring, samhandling (Løkke, 2006), dialog (Skahjem, 2005) og utviklingsarbeid (Rosenlund og Skaarnæs (2007) gir oss ikke innspill til medarbeidersamtalens formål og funksjon.

I vår søken etter forskning om medarbeidersamtalen i skolen, har vi ikke kommet over utdypninger rundt samtalens formål og funksjon. Vi velger derfor dette som fokus i vår masteroppgave.

1.5 Formål og problemstilling

Fokuset på skolen i form av føringer rundt kvalitet, lærende organisasjon og profesjonslæring (UFD 2003, KD 2006, KD 2007) gir oss grunn til å sette fokus på hvilken plass medarbeidersamtalen har i norsk skole.

Med dagens utdanningspolitiske kontekst som et bakteppe er vi også interessert i å se hvilket formål medarbeidersamtalen kan ha i framtiden.

Formålet er å beskrive og forstå hvilket formål og funksjon medarbeidersamtalen har i lys av dagens utdanningspolitiske kontekst og hvilket potensial leder og medarbeider sier at den har i framtiden.

Vi ønsker å beskrive og forstå hva skoleledere og lærere mener er formål og funksjon med medarbeidersamtalen. Problemstillingen blir da:

Hvilket formål og hvilken funksjon har medarbeidersamtalen i dagens utdanningspolitiske kontekst?

Følgende spørsmål skal hjelpe oss å svare på vår problemstilling:

Forskningsspørsmål

- Hvordan formulerer lederen formålet og hvordan oppfatter lærerne formålet med medarbeidersamtalen?
- Hvordan beskriver lederne medarbeidersamtalens funksjon i skolen, for den enkelte og for skolen som organisasjon?
- Hvordan beskriver lærerne medarbeidersamtalens funksjon i skolen, for den enkelte og for skolen som organisasjon?
- Hvilke refleksjoner gjør lederne og lærerne for medarbeidersamtalens framtidige mål og funksjon?

1.5.1 Case

For å få svar på våre forskningsspørsmål og vår problemstilling har vi valgt å gjennomføre undersøkelser på en middels stor skole i Østlandsområdet. Nærmere presentasjon av caset vil komme i kapittel 3.

1.6 Avgrensing

Mange styringspolitiske dokumenter er aktuelle, men vi har valgt ut de tre nyeste som har satt fokus på den utdanningspolitiske konteksten, St.meld. nr. 30, *Kultur for læring*, (UFD 2003), St. meld. nr. 16, ... *og ingen sto igjen*, (KD 2006) og St. meld. nr. 31, *Kvalitet i skolen*, (KD 2007). Gjennom disse stortingsmeldingene blir begrepet lærende organisasjon fremhevet som et satsningsområde. Vi vurderte å belyse medarbeidersamtalens plass i en lærende organisasjon, men vi valgt å ha fokus på hvordan skoleledere og lærere beskriver samtalen. Videre ønsker vi å se på hvordan praktikere oppfatter at samtalen kan utformes i fremtiden.

En rekke teoretiske tilnærminger og ulike perspektiver kunne vært aktuelt, men vi har valgt å ta et relasjonelt perspektiv og sette fokus på teori om medarbeidersamtalen, skolen som organisasjon, kommunikasjon og tilbakemelding og til slutt relasjoner.

For å få svar på vår problemstilling valgt vi en skole og et fenomenologisk forskningsdesign (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006). Hvis vi hadde gjennomført samme undersøkelse på flere skoler, ville vi hatt et bedre grunnlag for å vurdere overførbarhet i våre funn. På grunn av oppgavens omfang, valgt vi dette bort. Vår begrunnelse for valg av design og metode blir presentert i kapittel 3.

1.7 Teoretisk ramme

Medarbeidersamtalen er en samtale mellom en leder og en medarbeider. I denne sammenheng kunne det vært aktuelt å studere medarbeidersamtalen i ulike perspektiv på ledelse, men vi har valgt å se medarbeidersamtalen ut fra et relasjonelt perspektiv. Møller (2004) uttrykker at et relasjonelt perspektiv på ledelse ser på kommunikasjonen og relasjonen som inkluderer både leder og ledede i skolen.

Vi har brukt flere teoretikere for å forstå hvordan medarbeidersamtalen beskrives. Vi starter med Kvale (2006) for å beskrive ulike typer av samtaler og videre

Rørvik (1998) for å se på utviklingen av medarbeidersamtalen frem til i dag.

Mikkelsen (1996), Nordhaug (1993) og Eriksen (1999) har vært brukt for å vise ulike tilnærminger til medarbeidersamtalen.

Medarbeidersamtalen kan knyttes til de fleste organisatoriske forhold i en organisasjon. Med inspirasjon fra Jacobsen og Thorsvik (2002, s. 14) sin modell for overordnede perspektiver i en organisasjon, har vi gjort noen utvalg av fokusområder.

Vi valgte å sette spesielt fokus på begrepene kommunikasjon og tilbakemelding, relasjoner, læring og kunnskapsutvikling. Vi brukte Spurkeland (2006) og Wadel (2003) for å beskrive hvordan kommunikasjon og tilbakemeldinger skjer i en organisasjon. Wells (2002) er vår hovedteoretiker når vi skulle beskrive og forstå begrepet læring og kunnskapsutvikling. I tillegg har vi støttet oss til Dysthe (2006), Säljö (2001) og Bråten (2002) i beskrivelsen av perspektiver på læring. Når vi skal skrive om relasjoner mellom ledere og ledede har vi valgt å bruke Schein (1982) og Wadel (2003).

Vi valgte utdanningspolitiske føringer som skolens formelle trekk og bruker St.meld. nr. 30, (UFD 2003), St. meld. nr. 16, (KD 2006) og St. meld. nr. 31, (KD 2007). Når vi senere i oppgaven viser til stortingsmeldinger, er det disse tre vi refererer til. I vår beskrivelse av skolen som kunnskapsorganisasjon har vi valgt Lillejord (2003) som teoretisk referanse.

I vår presentasjon av det fenomenologiske forskningsdesignet har vi brukt Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) og Grønmo (2007). Kapittelet om metode har tatt utgangspunkt i teori fra Malterud (1996), Kvale (2006), Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) og Fuglestad og Skogen (2006).

1.8 Oppgavens oppbygning

Kapittel 2 er vår teoretiske referanse. Det starter med en presentasjon av den historiske utviklingen av medarbeidersamtalen og en beskrivelse av hvordan ulike

teoretikere omtaler samtalen. Videre tar vi for oss skolen som kunnskapsorganisasjon og presenterer de begrepene som vi senere skal bruke som analysebegreper i vår empiri.

Forskningsdesign og valg av metode er begrunnet i kapittel 3. Vi beskriver de metodene vi har benyttet oss av og fortelle om vår forskningsprosess.

I kapittel 4 presenterer vi de dataene vi har funnet gjennom intervju og spørreskjema, før vi i kapittel 5 analyserer empiri opp mot teori.

I oppgavens siste kapittel, kapittel 6, gjør vi en oppsummering og konklusjon av våre funn opp mot forskningsspørsmål og problemstilling, i tillegg til noen tanker om resultatene og en mulig vei videre.

2. Teoretiske referanser

I dette kapittelet beskriver vi hvordan medarbeidersamtalen blir omtalt med utgangspunkt i Rørvik (1998) sin definisjon. Vi setter fokus på medarbeidersamtalen sin plass i skolen som organisasjon og gjennom et sosiokulturelt syn på læring studerer vi hvordan individet i organisasjonen lærer gjennom samtalen. Avslutningvis ser vi på hvordan utdanningspolitiske føringer gir innspill til medarbeidersamtalens formål og funksjon.

2.1 Medarbeidersamtalen

I Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (2005) § 4-2 står det som tidligere nevnt at det bant annet skal gis mulighet for utvikling, selvbestemmelse og innflytelse. Hovedavtalen i staten (2006) uttrykker at en medarbeider skal følges opp gjennom medarbeider – eller utviklingsamtale.

Skolelederundersøkelsen, som ble gjennomført i 2005, forteller at 93% av alle rektorer rapporterer at de gjennomfører medarbeidersamtaler med alle sine ansatte hvert år (Møller, Sivesind, Skedsmo og Aas, 2006). Med utgangspunkt i dette, ønsker vi å beskrive ulike typer av samtaler (Kvale, 2006), noen historiske linjer (Rørvik, 1998), før vi enes om en definisjon på en medarbeidersamtale.

2.1.1 Ulike samtaler

Dersom vi bruker Kvale (2006) sitt utgangspunkt for samtale, kan vi skille mellom *dagligdagse samtaler*, *faglige samtaler* og en *filosofisk diskurs*. Den *dagligdagse samtalen* er den spontane samtale som ikke er strukturert eller der et formål ikke er klart definert. En skoleleder vil ha mange slike samtaler, ulikt fordelt på den enkelte lærer. Dette bli på samme måte som en lærer gjennomfører usystematisk eller ikke-planlagte samtaler med sine elever (Berg-Jensen, 2004).

Den *faglige samtalen* (Kvale, 2006) har formål og struktur, og en viss grad av systematikk og refleksjon. Her brukes intervju som et eksempel på faglige samtaler, der den ene spør og den andre svarer, ofte et asymmetrisk maktforhold.

I den tredje typen av samtaler, *filosofisk diskurs*, er partnere jevnbyrdige. Her uttrykker Kvale (ibid) at det kan foregå en vurdering av spørsmål og svar og at begge deltakerne ønsker å komme videre til en løsning og en gjensidig bindende sannhet.

Med utgangspunkt i disse tre typene av samtaler, vil vi nå se på noen historiske linjer for medarbeidersamtalen, før vi på slutten av kapittelet kan antyde hvor vi kan plassere medarbeidersamtalen i Kvale (ibid) sin tredeling av samtaler.

2.1.2 Medarbeidersamtalens historiske linjer

Medarbeidersamtalen har i løpet av de siste 30 årene blitt brukt som den systematiske samtalen mellom leder og ansatt i en organisasjon (Rørvik, 1998). Medarbeidersamtalen kan, i følge Rørvik (ibid), beskrives på tre ulike måter:

- **Personalbedømmelsessamtalen**

Dette er en samtale der det er et sterkt skille mellom leder og den ansatte. Det oppfattes ikke som en dialog, men en klart lederstyrt samtale. Tanken bak denne samtalen er at evalueringen som gjøres av arbeidsprestasjoner blir fremlagt her, blant annet som grunnlag for lønnsfastsettelse. Denne type samtaler er ikke vanlige i norden, men utbredt i USA og England som er mer opptatt av bedømmelse av den enkeltes prestasjoner (ibid).

- **Vurderings- og veiledningssamtalen**

Når Rørvik (ibid) presenterer denne type samtale henviser han til Wollebæk og Jorem, som beskriver dette som en ”mykere” samtaleform enn personalbedømmelsessamtalen. Denne samtalen, som beskrivelsen også tilsier, er opptatt av både vurderingsdelen og veiledningsdelen. Det betyr at medarbeideren blir vurdert på samme måte her som i

personalbedømmelsessamtalen, men i tillegg blir det også fokusert på den ansattes karriereplaner og fremtidsutsikter i organisasjonen.

- **Den skandinaviske medarbeidersamtalen**

Som et mottrekk til de to tidligere nevnte medarbeidersamtalene, personalbedømmelsessamtalen og vurderings- og veiledningssamtalen, ble det på midten av 1970-tallet laget rammer til en samtale som ikke fokuserte like sterkt på prestasjoner og evaluering av de ansatte. Tanken bak denne samtalen er at det skal være en samtale mellom to likeverdige parter, en leder og en ansatt. I nordisk litteratur om medarbeidersamtaler er det fokus på hvordan samtalen kan aksepteres av ulike grupper internt i organisasjonen, blant annet ved å utelate tradisjonelt konfliktstoff som for eksempel forhandling om lønn (Rørvik, 1998).

Disse tre beskrivelsene gir oss en forståelse av hvordan medarbeidersamtalen har utviklet seg. Fra en samtale der høy produksjon var i fokus til en samtale som skulle være mellom to likeverdige parter, uten fokus på temaer som kunne skape konflikt. Med dette som et bakteppe velger vi nå å se på ulike beskrivelser og definisjoner av en medarbeidersamtale i et norsk perspektiv.

2.1.3 Definisjon på en medarbeidersamtale

Det finnes mye litteratur som berører temaet medarbeidersamtaler og like mange definisjoner på hvordan denne samtalen skal forberedes, gjennomføres og etterarbeides. Vi velger her tre ulike innfallsvinkler på beskrivelser og definisjoner (Mikkelsen, 1996, Nordhaug, 1993, Rørvik 1998).

Mikkelsen (1996) hevder at medarbeidersamtaler tradisjonelt sett er et ledelsesverktøy som blir brukt til fordeling av arbeidsoppgaver, utvikling og tildeling av arbeidsmål i tillegg til kartlegging av kompetanse- og utviklingsbehov.

Nordhaug (1993) beskriver samtalen som nødvendig for å klare å se hvert enkelt individ i en organisasjon. Dette kan gjøres i form av medarbeidersamtaler, for

eksempel en gang i året. Samtalene skal være systematiske, vel forberedte og periodiske. Det skal utveksles informasjon som kan brukes til planlegging og utvikling både på individnivået og for organisasjonen generelt. Nordhaug (1993) omtaler personalledelse som ledelse av ressurser som må styres på en bestemt måte for å nå virksomhetens mål. En av disse ressursene er de menneskelige ressursene i form av kompetanse og innsatsvilje. Nordhaug (ibid) sier at ”*menneskelig kapital er en meget uensartet eller heterogen ressurs*”. Dersom en organisasjon som skolen ønsker å beholde og videreutvikle sine ansatte må det jobbes både langsiktig og løpende med personalledelse. En av målsettingene med samtalen er at kommunikasjonen mellom leder og underordnet skal bedres og gi økt forståelse for arbeidet i organisasjonen. Dersom en medarbeidersamtale skal fungere godt må dialogen baseres på åpenhet og tillit. Den enkelte medarbeider bør få tilbakemelding på sin arbeidsinnsats og leder kan også få tilbakemelding fra den enkelte (ibid)

Nordhaug (1993) utdyper medarbeidersamtalens funksjon til å være grunnlaget for personalplanlegging, karriereplanlegging og bedre kommunikasjonen mellom leder og underordnet. Han (ibid) hevder videre at medarbeidersamtaler skal være obligatorisk for alle, også toppledelsen, og at den må gjennomføres systematisk. Videre uttrykker han (ibid) at lederne som gjennomfører samtalen bør skoleses.

Rørvik (1998) har i sin bok, *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*, gitt en sammenfatning av ulike forsøk på å gi en definisjon av medarbeidersamtalen. Han (ibid) viser både til Wollebæk, Holt-Larsen m.fl., Garmannslund og Mikkelsen når han gir denne beskrivelsen:

En medarbeidersamtale er en periodisk (i betydningen regelmessig tilbakevendende), systematisk (i betydningen planlagt og vel forberedt) og forpliktende personlig samtale mellom en leder og en medarbeider om forhold mellom den enkelte og virksomheten (ibid, s. 52).

Dette sitatet kan brukes som en oppsummering på hvordan medarbeidersamtalen blir omtalt og det passer også godt inn i vår forforståelse av det vi legger i samtalen. Vi velger derfor å bruke denne definisjonen på medarbeidersamtale i vår masteroppgave.

Dersom vi nå ser på denne beskrivelsen av medarbeidersamtalen opp mot de tre samtaletypene til Kvale (2006), finner vi linjer tilbake til både den faglige og den filosofiske samtalen. Den dagligdagse samtalen kan på mange måter være med på å skape den tillit og åpenhet som er nødvendig for å gjennomføre medarbeidersamtalen, men den kan ikke inngå som en beskrivelse av selve medarbeidersamtalen. Den faglige samtalen viser til den struktur som finnes rundt medarbeidersamtalen, der det kan bære preg av at medarbeideren blir intervjuet av sin skoleleder. I den filosofiske diskurs tenker vi at utviklingen og refleksjonen over egen og organisasjonens læring kommer inn i medarbeidersamtalen. Det kan være en jevnbyrdig prat mellom skoleleder og lærer som kan skape utvikling og læring.

Med utgangspunkt i vårt ståsted, der vi har vært både leder og lærer i medarbeidersituasjonen, har vi opplevd at samtalen har blitt mer fokusert på individet enn på organisasjonen. Det er interessant å undersøke om formålet med medarbeidersamtalen retter seg mer inn mot det enkelte individ, enn å se på hele organisasjonen.

2.1.4 Medarbeidersamtalen – individfokuset

Rørvik (1998) beskriver medarbeidersamtaler som et individualisert konsept. Han mener at dette fremstår som et tilbud til den enkelte medarbeider i en organisasjon, som et resultat av fokuset på enkeltmennesket. I fortsettelsen av dette peker han på at medarbeidersamtalen er et rituale som viser at vi setter den enkelte høyt. Han siterer Wollebæk for å beskrive dette:

Medarbeidersamtaler kan også ses på som et viktig ritual for understøttelse og vedlikehold av respekten for individet og dets ansvar for seg selv og andre på ethvert nivå (s. 106).

Dette harmoniserer når vi ser på den nordiske litteraturen om medarbeidersamtalen, som understreker at medarbeidersamtalen er en samtale mellom to likeverdige parter. Det kunne vært interessant å undersøkt om partene opplevde seg som likeverdig, på den måten teorien presenterer. Dette er imidlertid ikke vårt fokus.

Rørvik (1998) mener at litteraturen om ledelse har avsatt mye plass til å beskrive enkeltmenneskets behov og potensial som deltaker i en organisasjon ved å gi spillerom og utviklingsmuligheter.

En medarbeidersamtale i en skole skiller seg imidlertid noe fra en medarbeidersamtale i en organisasjon som er avhengig av et økonomisk overskudd for å kunne overleve. Skolen er en kunnskapsformidler som er avhengig av engasjerte og motiverte lærere, for å nå målene som er satt i den til enhver tid gjeldende kunnskapsreform. For å sørge for å opprettholde rett kompetanse i kunnskapsorganisasjonen, blir karriereplanlegging viktig (Nordhaug, 1987).

Personalplanlegging og karriereplanlegging gjøres for å tilpasse menneskene i organisasjonen til de arbeidsoppgavene som vi vet skal gjøres de neste årene, men den har også en annen effekt. Ved å være opptatt av den enkelte medarbeider kan bedriften vise at de setter den ansatte og dens utviklingsmuligheter høyt. Dermed blir organisasjonen en man ønsker å tilhøre og den kan bli attraktiv for andre potensielle arbeidssøkere (ibid).

I en rapport fra NIFU STEP, (Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning), som blir gjengitt i St.medl.nr. 31 (KD 2007), svarer imidlertid tre av fire lærere at de sjelden eller aldri diskuterer kompetanseheving med sin rektor, verken individuelt eller i fellesmøter. Det samme antall lærere opplever heller ikke at skolene lager egne kompetanseplaner. Vi får her bekreftet behovet for å se på medarbeidersamtalens formål og funksjon, da innholdet i samtalen kan virke uklar både for leder og medarbeider.

Nordhaug (1987) peker på en funksjon ved medarbeidersamtalen som kan være interessant. Han snakker her om den likebehandling som en organisasjon sikrer seg, ved at alle får muligheter til sin egen karriereplanlegging med sin overordnede. I artikkelen, som nå er 20 år gammel, fremhever Nordhaug (ibid) spesielt medarbeidersamtalen som positiv for likebehandling mellom kvinner og menn, da han mener at menn har lettere for å fremme egne interesser enn kvinner.

Vi ønsker ikke å ta stilling til om vårt samfunn har blitt mer og eventuelt for mye individfokusert, eller om menn fortsatt er flinkere til å profilere seg selv enn kvinner. Det vi imidlertid kan konstatere, er at alle får en mulighet til å prate med sin overordnet alene i de organisasjoner der medarbeidersamtalen gjennomføres.

Medarbeidersamtalen er den samtalen som binder den enkelte og organisasjonen sammen (Rørvik, 1998). Når vi skal forske på medarbeidersamtalens formål og funksjon i skolen, er det interessant å se hvordan skole blir omtalt i organisasjonsteorien.

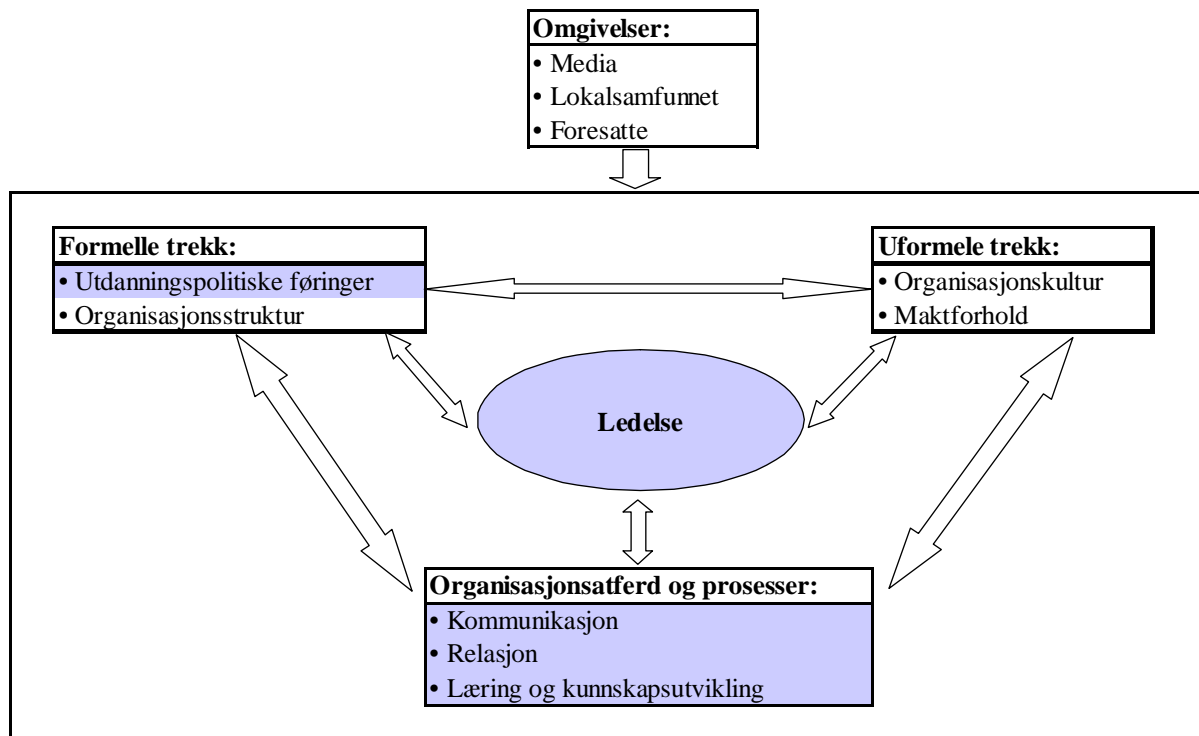
2.2 Perspektiver på skolen som organisasjon

Vi skal nå komme med noen betraktninger rundt skolen som organisasjon før vi gjør oss noen tanker rundt utdanningspolitiske føringer, kommunikasjon og tilbakemelding, relasjoner, læring og kunnskapsutvikling. Disse begrepene kommer vi til å benytte oss av når vi senere i oppgaven skal holde empiri opp mot teori. Vi starter avsnittet med en definisjon av organisasjoner og en modell som rammer inn de begrepene vi skal presentere.

2.2.1 Vår modell for fokusområder

Jacobsen og Thorsvik (2002) har utarbeidet en modell som gir et helhetlig bilde av hvilke forhold som kan virke inn på en organisasjon. Med inspirasjon fra denne modellen har vi utarbeidet vår egen modell, med utgangspunkt i de resultatene vi fikk i vårt empiriske arbeid. Vi vil begrunne denne metodiske tilnærmingen i kapittel 3, Design og metode.

Når vi i masteroppgaven skal berøre medarbeidersamtalens formål og funksjon, må vi velge ut deler av organisasjonen vi vil konsentrere oss om.



Figur 1.1 Modell for bokens overordnede perspektiv (Jacobsen og Thorsvik, 2002, s. 14)

Modellen viser en skjematisk oversikt over en organisasjon som er rammet inn med "Omgivelser", som påvirkning utenfra. Alle delene i modellen kunne vært interessante innfallvinkler for hvordan formål og funksjon med medarbeidersamtalen blir beskrevet. Vi har imidlertid ikke gått inn på alle disse begrepene, da det emiriske materialet ikke ga oss grunnlag for dette.

Begrepene som er markert med blått vil bli utdypet og senere bruke for å analysere vår empiri, for å finne formål og funksjon med medarbeidersamtalen.

Vi har valgt å beskrive utdanningspolitiske føringer og ledelse med utgangspunkt i utvalgte stortingsmeldinger (UFD 30, KD 2005, KD 2007), men vi starter med å gjør noen betraktninger rundt skolen som organisasjon.

2.2.2 Skolen som kunnskapsorganisasjon

Det har vært diskutert om det er riktig å bruke begrepet organisasjon på en skole, slik organisasjonsteoretikere beskriver fenomenet. Roald (2004) henviser til

Asplan Analyse når han vurderer sin skepsis med bruken av begrepet. Med utgangspunkt i Roald (2000) sin beskrivelse av organisasjoner som sosiale systemer som varer over tid, med definert medlemskap, formelle regler, stabile mål og verdier, velger vi å se på skolen som en organisasjon i spenningsfeltet mellom tradisjoner og samfunnsutvikling. I denne sammenheng velger vi også å vise til Lillejord (2003) sin beskrivelse av skolen som kunnskapsorganisasjon, med flere kjennetegn:

- ”Kunnskapsorganisasjonen driver med kvalifisert og kompleks problemløsning.
- Kunnskapsorganisasjonen består av mennesker med høy kompetanse på sine arbeidsområder.
- De ansatte i kunnskapsorganisasjoner forventes å forhandle om grenser for sin egen og andre autoritet.
- Kunnskapsorganisasjoner har uklare jobbeskrivelser.
- Mye av den kunnskapen som finnes i kunnskapsorganisasjoner er taus.
- I kunnskapsorganisasjoner må de ansatte samhandle og betrakte kunnskapsutvikling som en sentral drivkraft i jobben” (ibid, s. 176).

Det kan være nyttig å ha begge beskrivelsene med seg når vi nå skal se hvordan ulike stortingsmeldinger (UFD 2003, KD 2006, KD 2007) beskriver skolen som organisasjon med målsettinger og retningslinjer.

2.2.3 Utdanningspolitiske føringer for kunnskapsorganisasjonen

St. meld. nr. 30 (UFD 2003) signaliserer at skolen trenger et systemskifte der skolen skal styres etter klare nasjonale mål og tydelig ansvars plassering. Gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet skal skolen få kunnskap som kan brukes som utgangspunkt for endring og utvikling.

Det blir understreket (ibid) at skolene må sette fokus på sin egen læring og på hvordan skolen, via et tydelig og kraftfullt lederskap, kan bli en lærende organisasjon. Tanken bak skolen som lærende organisasjon er å se utviklingsarbeidet som en kollektiv læringsprosess (Roald, 2000). Roald (ibid) hevder at deltakerne i en

organisasjon må ha et eierforhold til det utviklingsarbeidet som gjøres, dersom det skal oppnås en læringsprosess. Senge (1990) ser på den lærende organisasjon som kontinuerlig læring både individuelt og kollektivt, der fokus er lagt på fremtidige visjoner. Wadel (2003) uttrykker at en lærende organisasjon kjennetegnes ved at læring foregår i mellommenneskelige relasjoner og at læringen skal være en del av det daglige arbeidet. Når vi har sett hva disse teoretikerne (Roland, 2000, Senge, 1990 og Wadel, 2003) vektlegger når det skal skje læring i en organisasjon, kan begrepet relasjoner være samlende. Vi oppfatter at relasjoner er vesentlig for å skape vekst og utvikling for individet og organisasjonen. Dette må ligge til grunn dersom skolen skal bli en arena for best mulig utvikling for alle. I St.meld. nr. 30 (UFD 2003) kom det en presisering rundt temaet kunnskap til alle i et kunnskapssamfunn for alle.

St. meld. nr. 16 (KD 2006) sier innledningsvis at *”aktører på alle nivåer i utdanningssystemet må bruke sin kompetanse til å utvikle en offensiv tilnærming til samfunnsutviklingen”* (s. 7). Bakgrunnen for dette er at regjeringen ønsker en velferdsstat der alle skal ha lik mulighet for utvikling av seg selv og sine evner. Det blir fremhevet i stortingsmeldingen (ibid) at skolen skal være en aktør for denne sosiale utjevningen, da utdanning, kunnskap og kompetanse er nøkkelen til et samfunn der alle er integrert både i forhold til arbeidsliv og samfunnsdeltakelse. Dersom skolen i dag skal kunne følge opp sine prinsipper om fellesskap, lik tilgang til opplæring for alle og muligheter for livslang læring, må skolelederne sette fokus på dette. Vi leser i stortingsmeldingen (KD 2006) at sosial utjevning er arbeid som tar tid, men det er viktig å arbeide langsiktig og systematisk for å nå målet. Dette fokuset må også formidles ut til den enkelte lærer, slik at læringstrykket kan rettes inn mot disse satsningsområdene (ibid).

Stortingsmeldingen (ibid) legger stor vekt på det psykososiale miljøet og fremhever at helse, trivsel og læring skal stå i fokus. Skolen skal

[...] være et sted der alle trives, føler tilhørighet, og der alle opplever at de blir verdsatt som enkeltindivider, uavhengig av familiebakgrunn, tro, etnisitet eller kulturell bakgrunn” (s. 81)

Sitatet viser oss at de utdanningspolitiske styringsdokumentene legger vekt på den psykososiale delen av arbeidsmiljøet. Til tross for fokuset på tilrettelegging for alle i skolesystemet, for økt sosial utjevning og lik tilgang til opplæring for alle, ble det vist til internasjonale tester at norske skoleelever hadde dårligere skoleprestasjoner enn elever i andre land som vi kunne sammenligne oss med. Dette var bakgrunnen for St. meld. nr. 31 (KD 2007).

I St. meld. nr. 31, (ibid) ble det skrevet:

Regjeringen er imidlertid bekymret for at kvaliteten på viktige områder av norsk grunnopplæring ikke er god nok. Det er spesielt alvorlig at elevenes ferdigheter svekkes, samtidig som kravene til kompetanse øker og behovet for ufaglært arbeidskraft ventes å gå ned. (s. 6).

Bakgrunnen for denne bekymringen var norske elevers dårlige resultater i PISA-undersøkelser (Programme for International Student Assessment) i 2000, 2003 og 2006. Resultater fra PISA- rapportene ført til at kontrollen med skolens kunnskapsresultater ble satt mer i fokus. Vi sammenligner oss i PISA-undersøkelsene med land vi mener vi burde kunne måle oss opp mot, men ser at vi kommer til kort i flere sammenhenger. Prestasjonen til norske 15-åringer har vært fallende i lesing, regning og naturfag siden år 2000 (ibid), uten at vi har klart å snu denne trenden.

Departementet varsler en tettere oppfølging av skolene og videreutvikling av kvalitetsvurderingssystemet. For å klare å imøtekomme de kravene og målsettingene som stilles til skolen, både innenfor det psykososiale og kunnskapsmessige, trenger skolen en god ledelse.

2.2.4 Utdanningspolitiske føringer for ledelse i skolen

Møller skriver i sin artikkel *Forskningsfeltet skoleledelse – et mangfold av perspektiver* (2004) at ledelse ikke er noe entydig begrep, men at definisjonene er mange og ulike. Hun (ibid) sier videre at det er viktig med en fortløpende diskusjon om hvordan begrepet god ledelse kan beskrives som begrep.

Dersom vi skal velge ut to definisjoner på hva ledelse er, kan vi bruke sitatet som er gjengitt hos Møller: ”*Ledelse handler om å gi retning og å utøve innflytelse*” (Leithwood og Riehl i Møller 2004, s. 46). Sørhaug uttrykker at ledelse er først og fremst en relasjon (Møller, 2004).

Ser vi noen tiår tilbake i tid, ble skoleledere ofte fremstilt som den fremste blant likemenn (Møller, 2004). I dag ser vi starten på et skolelederyrke som er i ferd med å bli en egen profesjon, med dertil hørende profesjonsutdanning (KD 2007). Behovet for en egen profesjonsutdanning for skoleledere har vokst i takt med kravene til mål- og resultatstyring, høyere krav til undervisningen med etterprøvbare ferdighetsmål og med kritisk blikk på skolen som organisasjon (Aasen, 2006). Aasen (ibid) henviser til Marheim Larsen når han påpeker det mangfoldet av arbeidsoppgaver som en skoleleder skal fylle: *undervisningslederrollen, utviklingslederrollen, personallederrollen, administratorrollen og politikerrollen.*

Utdanningsdirektoratet publiserte 20. august i år en artikkel med tittelen: ”*Arbeidet med nasjonalt utdanningstilbud for rektorer*” I denne artikkelen blir ledelse definert som:

Ledelse er å ta ansvar for at det oppnås gode resultater. En leder er også ansvarlig for at resultatene oppnås på en god måte, at medarbeiderne har et godt og utviklende arbeidsmiljø, og at enheten er rustet til å oppnå gode resultater også i framtiden ” (s. 1).

Denne definisjonen viser oss mangfoldet i ledelse. Det har vært og er fortsatt stort fokus på gode faglige resultater, men dette alene er ikke nok. I beskrivelsen over er lederen også ansvarlig for medarbeidernes arbeidsmiljø. Det er ikke beskrevet hvordan dette skal sikres og vi undrer oss over på hvilke måter medarbeidersamtalen kan være et forum for dette arbeidet.

St.meld.nr. 30 (UFD 2003) sier at ”*all erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen*” (s.27).

Vi oppfatter at stortingsmeldingen beskriver at det er skoleledelsens ansvar at det skjer utvikling og læring i skolen. Stortingsmeldingen (UFD 2003) beskriver at

skolen også trenger ”*tydelig og kraftfullt lederskap*”. Møller (2001) støtter at skoleledelse er viktig for læringsarbeidet i skolen og sier: ”*Kjernen i pedagogisk ledelse er tilrettlegging for læring for andre og seg selv*” (s. 209). Ut fra dette oppfatter vi at ledelse av skolen henger sammen med læringen for den enkelte, både for lederen, lærerne og elevene.

Dersom vi ser på de krav og forventninger som ligger til en leder i skolen, kan det være lett å tenke at kravene er høyere enn vi som ledere er i stand til å fylle. Det kan være en utfordring for en skoleleder å oppfylle intensjonen som ligger i dagens forventninger. I denne sammenheng må man kunne forvente at rektor ikke lenger kan være den fremste blant likemenn (Møller, 2004), men må bli en egen profesjonsutdanning (KD 2007). I tillegg til kravene om utviklingen av skolelederens alle oppgaver (Marheim Larsen i Aasen, 2006) og læring for alle, kommer også kravet om høyere læringsutbytte.

I St. meld. nr. 31 (KD 2007), kan vi lese at en OECD-studie slår fast at skoleledelse har en vesentlig innvirkning på læring. Rapporten sier:

Rektor og den øvrige ledelsen har betydning for elevenes læringsutbytte og trivsel på flere måter. Først og fremst ved å ha ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd (s.44).

Vi kan lese videre i den samme stortingsmeldingen (KD 2007) at rektor skal holde seg oppdatert med den daglige skolevirksomheten og bidra til å videreutvikle denne. Det blir påpekt at det er en balanse mellom styring og kontroll, i en organisasjon som har svake tradisjoner for ledelse. Stortingsmeldingen (ibid) henviser til Leithwood og Riehl når de skal presentere kjennetegn på en god skole:

Skoler som har spesielt gode resultater, kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål, og der de grunnleggende verdiene kan gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene.

Vi vil undersøke hvorvidt mål for individet og organisasjonen, samt felles verdier settes på dagsorden i medarbeidersamtaler.

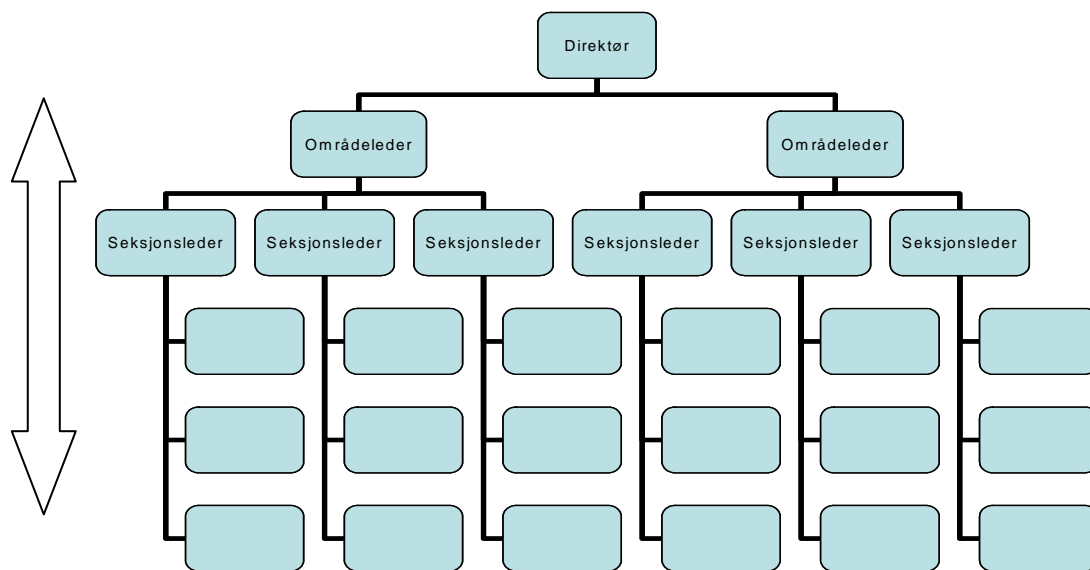
Den nye kunnskapspolitikken forventer at ledere i norsk skole både skal være tydelige og utprøvende, samtidig som de skal ha fokus på ferdigheter og resultater i egen organisasjon (Møller, 2006). Vi oppfatter disse kravene slik at aktørene i skolesamfunnet må kommuniserer med hverandre, både horisontalt og vertikalt. På bakgrunn av dette velger vi derfor å se mer på begrepene kommunikasjon og tilbakemeldinger.

2.3 Kommunikasjon og tilbakemeldinger

Jacobsen og Thorsvik (2002) definerer kommunikasjon som: ”[.] *den prosessen der personer eller grupper sender meldinger til hverandre*”.

Kommunikasjon blir pekt på som et redskap for å spre kompetanse, målsettinger og for å gi tilbakemeldinger (ibid). Når vi nå skal beskrive kommunikasjonen, sett i forhold til en medarbeidersamtale, velger vi å ta utgangspunkt i vertikal kommunikasjon, tilbakemeldinger, informasjonsinnhentere og informasjonsformidlere.

I boken, *Hvordan organisasjoner fungerer* (Jacobsen og Thorsvik, 2002), beskrives ulike utfordringer når informasjon skal passere gjennom flere vertikale ledd, før rett mottaker nås, omtalt som vertikal kommunikasjon.



Mange organisasjoner vil ha mange ledd fra toppledelsen og ned til den enkelte medarbeider, illustrert med organisasjonskartet over med fire ledd. Her skal kommunikasjonen gå fra Direktør til Områdeleder til Seksjonsleder og deretter ned til den enkelte medarbeider. I disse tilfellene kan informasjonen som skal kommuniseres endre seg, ut fra den enkelte leders tolkninger av budskapet i kommunikasjonsrekken. Dette kan for eksempel føre til at motivasjon rundt bedriftens målsettinger hviskes noe ut på veien nedover i hierarkiet (Jacobsen og Thorsvik, 2002).

Et slikt hierarki vil på mange måter begrense organisasjonens mulighet til å behandle den informasjonen som går fra den enkelte medarbeider og oppover i systemet. Dette fordi det er færre og færre personer oppover i hierarkiet som kan ta imot og behandle informasjonen. Av den grunn kan det bli laget kriterier for hvilken informasjon som er ønsket (ibid).

Mange skoler har en flatere organisasjonsmodell (Lillejord, 2003) enn den modellen som er vist over. Det betyr at det er kortere vei fra rektor som toppleder og ned til den enkelte lærer. Til tross for dette vil det på flere skoler være mellomledere i form av inspektører, sektorledere eller avdelingsledere. Det er ofte disse som er satt til

å ha den daglige kommunikasjonen med de ansatte, i tillegg til medarbeidersamtalen en gang i året.

Wadel (2003) sier at ledere og de ledede er informasjonsinnhentere og –formidlere. Ledere får ofte mye informasjon både fra de ledede og andre, som de må bearbeide selv. Den informasjonen lederne får velger de selv om de vil gi til de ledede. I denne informasjonsdelingen ligger ofte en kilde til en maktrelasjon som utspiller seg i læringsforholdet. På samme måte som ledere innhenter informasjon gjør også de ledede dette. De ledede får ofte mye informasjon om organisasjonen som ikke når fram til lederne. Det kan være fordi de ledede ofte blir spurt om informasjon som lederne er interessert i, men oppfatter den informasjonen de ikke blir spurt om som mindre viktig (ibid). Det kunne vært interessant å studert makt og tillit i denne sammenheng, og brukt Sørhaug (1996), som omtaler dette som en sosial prosess der lederen både må gi og ta. Vi velger imidlertid ha fokuset på relasjonen mellom leder og ledet. Wadel (2003) har som utgangspunkt at det skjer tilbakemeldinger til og fra leder og ledet i en organisasjon, mens Spurkeland (2006) omtaler begrepet tilbakemelding mer presist.

I følge Spurkeland (2006) har vi mye kunnskap om betydningen av tilbakemeldinger. Nøkkelen til utvikling av tilbakemeldinger ligger hos mottakeren (ibid). Dette er viktig å tenke på for lederne når de gir tilbakemeldinger. Selv om lederen har ønsker om å hjelpe medarbeideren, er det ikke sikkert tilbakemeldingen blir oppfattet slik hos mottakeren. Dersom en mottakeren skal forstå at tilbakemeldingen er ment som hjelp, må den være saklig og konstruktiv (ibid). Videre hevder han (ibid) at ærlighet og enkelhet har større sjanse for å trenge inn til mottakeren enn det som er uklart og tåkete. Med utgangspunkt i disse betraktningene har den som gir tilbakemeldinger en utfordring i å skape en atmosfære og balanse i samtalen, slik at det tydelig kommer fram til mottakeren at lederen ønsker å hjelpe (ibid).

Spurkeland (2006) hevder at årsaker til at flere opplever liten grad av tilbakemeldinger, er gjennomføringsevne, særlig blant ledere (ibid). Det finnes ingen eller en svak kultur i offentlige organisasjoner for å gi og få tilbakemeldinger (ibid).

Spurkeland (ibid) uttrykker imidlertid at det finnes organisasjoner som er et unntak. Der skjer det utvikling gjennom tilbakemeldinger som en drivkraft i organisasjonen, og medlemmene får og gir tilbakemeldinger hver dag. Som et eksempel på dette viser han (Spurkeland, 2006) til et dynamisk miljø, hvor de hadde tilbakemeldinger som treningsprosjekt, og at trivsel, innsats og relasjoner ble positivt påvirket av tiltaket. I følge Spurkeland (ibid. s.81) er det tre varianter av tilbakemeldinger:

- Positiv tilbakemelding = ros
- Negativ tilbakemelding = ris
- Ingen tilbakemelding = neglisjering

Vi vil nå kort presentere disse til typene av tilbakemelding, slik Spurkeland beskriver disse

2.3.1 Positive tilbakemeldinger

Spurkeland (2006) uttrykker at *“ros er ferskvare og skal serveres raskt”* (s. 90). Med dette mener han (ibid) at dersom ros skal få full effekt, må den komme rett etter opplevelsen av innsats som fortjente dette. Hvis den ros medarbeideren fortjener kommer en god stund etter handlingen, vil ros blekne og ikke få den effekten den kan gi (ibid). Videre uttrykker Spurkeland (ibid) at en leder må være spontan i situasjoner der ros skal gis. Han hevder at hvis dette ikke faller naturlig for en leder, må lederen lære seg spontankunsten (ibid). For at ros skal ha en positiv virkning er det, i følge Spurkeland (ibid), noen forutsetninger som må ligge til grunn:

1. Ros skal være fortjent. Mottakeren sjøl bør oppleve det fortjent.
 2. Ros bør tilpasses mottakerens modus og personens mottakerferdigheter, slik at det ikke oppleves som smøring eller overdrevet skryt.
 3. Ros skal helt ha mottakerens “signatur”. Videreformidlet ros er mindre troverdig og gjør ofte lite inntrykk. “Stedfortrederens” ros bør unngås.
- Spurkeland (2006, s. 90)

Når man skal gi tilbakemeldinger bør dette gjøres i en positiv relasjon, for at tilbakemeldingene skal ha den best virkningen (ibid). Ledere har ofte letter for å gi ros i grupper eller i andres påhør, mens Spurkeland (ibid) mener at ros gis best i enerom.

Spurkeland (2006) uttrykker at ros som ledelsesverktøy øker motivasjonen til medarbeideren. Når Spurkeland (ibid) bruker begrepet motivasjon, velger vi på nytt å gå til Wadel (2003) som bruker begrepet motivasjonsforhold i relasjoner.

Wadel (2003) hevder at når partene i en relasjon er i stand til å motivere hverandre, oppstår et motivasjonsforhold. I følge Wadel (ibid) utvikler organisasjonen læringsforhold ut fra motivasjonsforholdene (ibid). Slik vi ser dette vil positive tilbakemeldinger påvirke motivasjonen til medarbeiderne i form av trivsel, innsats og relasjoner (Spurkeland (2004), som igjen vil føre til bedre motivasjonsforhold i en relasjon og dermed også øke læring i læringsforhold.

2.3.2 Negative tilbakemeldinger

Skal en leder gi negative tilbakemeldinger må dette forberedes slik at den som skal få tilbakemeldingen vet hva det gjelder i god tid (Spurkeland, 2006). I motsetning til rossituasjonen bør spontanitet i en situasjon når det skal gis negative tilbakemeldinger ikke forekomme. I en slik situasjon bør det, i følge Spurkeland (ibid) være klare avtaler og avklaringer. Han (ibid) uttrykker videre at ris ikke skal komme som en overraskelse på mottakeren. Mottakeren må forstå hvorfor han får negativ tilbakemelding. Å gi negative tilbakemeldinger er vanskelig (ibid). Spurkeland (ibid) viser til fire forutsetningene som kan være en god hjelp til en som skal gi slike tilbakemeldinger:

1. Den skal være muntlig eller muntlig/skriftlig.
 2. Den skal komme fra en person som vil deg vel.
 3. Den skal ha en form du kan lære noe av.
 4. Den skal vekke din nysgjerrighet eller interesse ved å være konstruktiv.
- (s. 93)

Å gi negative tilbakemeldinger skal gis for å hjelpe mottakeren og den bør derfor gis i en positiv relasjon (Spurkeland, 2006). Dette er vesentlig fordi mottakeren ikke må tvile på at tilbakemeldingen blir gitt med en god hensikt (ibid).

2.3.3 Ingen tilbakemelding

Den tredje typen tilbakemeldinger som Spurkeland (2006) omtaler, er neglisjering. Han (ibid) kaller dette for psykisk terror. Fravær av tilbakemelding kan få store konsekvenser for medarbeidere fordi de kan få en opplevelse av ikke å være akseptert og integrert. Dette, sammen med “å bli lagt merke til”, beskriver Spurkeland (ibid) som fundamentet i tilbakemeldinger. Ledere har her et stort ansvar for sine medarbeidere. Et eksempel Spurkeland (2006) trekker fram som virkemiddel kan være å skape en “hilsekultur” i organisasjonen slik at medarbeiderne føler at de er integrert på arbeidsplassen.

“Å evaluere andre, likeverdige mennesker er i grenseland for hva et menneske kan påta seg” uttrykker Spurkeland (2006, s. 102). Samtidig er det aksept i samfunnet for at noen skal veilede, korrigere og gi andre typer tilbakemeldinger. Dette er en del av en leders jobb. Ofte blir tilbakemeldinger skriftliggjort, men Spurkeland (ibid) mener at en slik formalisering ikke bør gjøres da dialogen omkring evalueringene er det viktigste. Medarbeidersamtalen kan være en arena hvor tilbakemeldinger gis, i tillegg til mer uformelle tilbakemeldinger gjennom et arbeidsår.

Wadel (2003) beskriver også at leder og de ledede har en kilde til makt i en relasjon når det handler om å gi og ta informasjon. Vi tenker oss at gode relasjoner mellom partene vil være en forutsetning for å oppnå god kommunikasjonen gjennom å gi og få tilbakemeldinger, som en del av det Wadel (ibid) beskriver som motivasjonsforhold. Da begrepet relasjoner blir omtalt som vesentlig i kommunikasjonsprosesser, ønsker vi å se mer på dette.

2.4 Relasjoner

Schein (1982) bruker begrepet psykologisk kontrakt når han peker på de uskrevede forventningene som finnes mellom ledere og medarbeiderne. Lederes forventninger er at medarbeiderne utfører sine oppgaver på en god måte for organisasjonen og er lojale til de føringer som blir gitt. Medarbeiderne har

forventninger til sin leder om å være lyttende til deres synspunkter og ta hensyn til deres ønsker.

Utfordringen for en leder er at denne psykologiske kontrakten er ulik for alle de ansatte og den kan også forandre seg i løpet av en ansettelsesperiode. Brudd på denne psykologiske kontrakten kan føre til samarbeidsproblemer og konflikter på en arbeidsplass.

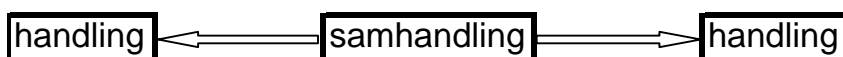
Den psykologiske kontrakten som Schein (1982) beskriver kan kun bli synlig gjennom kommunikasjon. Ledere og medarbeidere må snakke sammen for å avklare hvilke forventninger de har til hverandre, og dette må gjøres jevnlig. Vi er nysgjerrige i forhold til hvorvidt medarbeidersamtalen er en arena for å snakke om, eventuelt justere og bli enige om hvilke forventninger medarbeider og leder har til hverandre. Relasjonen mellom dem må være slik at forventningene blir kommunisert åpent til hverandre.

Relasjonell tenkning er i følge Wadel (2003) å sette mellommenneskelige relasjoner i fokus for oppmerksomhet. Dette er i kontrast til individtenkningen hvor fokuset er mer om den enkeltes tanker, i stedet for tanker som oppstår ved en relasjon. Det er i følge Wadel (2002) relasjonen mellom individer som er i fokus. Den sosiale relasjonen er overordnet læringsforholdet. Et læringsforhold er med andre ord alltid en del av en sosial relasjon, men det er ikke alle sosiale relasjoner som er læringsforhold. Ulike læringsforhold kan være koblet til andre læringsforhold i form av såkalte nettverk (Wadel, 2002). Individene i læringsforhold har i følge Wadel (ibid) ofte komplimentære roller, det vil si at de utfyller hverandre. Enkelte individer har en såkalt ”koblerrolle”, det vil si at de bidrar for å koble ulike nettverk.

Når vi studerer medarbeidersamtalen ser vi på relasjonen der ulike roller utspiller seg i et samspill. Status-sett og rolle-sett er begreper Wadel (2002) bruker om roller i relasjonen med utgangspunkt i rettigheter og plikter. Begrepene brukes ut fra vår oppfatning til bevisstgjøring av status og roller i en relasjon. I sammenheng med medarbeidersamtalen blir status-sett den status en person har før relasjonen skapes,

mens rolle-sett er når status-sett aktiviseres. "[...] *en person kan påvirke hvordan enn rolle blir utøvd, men ikke at rollen blir utøvd*" (Wadel, 2003, s.15). Det er interessant å se om vi vil se antydninger av status-sett og rolle-sett i vår forskning.

I følge Wadel (2003) er handling det vi gjør, mens samhandling er hvordan vi er mot hverandre og de aktivitetene vi utfører. Personer som er med i en relasjon bringer med seg ferdigheter, og samordning av disse er også en del av samhandlingen. Samhandlingen innebærer i tillegg at de mål og hensikter vi har samordnes. Wadel (2003, s. 16) har laget en skisse for å illustrere hvordan individuelle eller nye handlinger kommer som følge av samhandling. Handlingene er påvirket av samhandlingen.



"*Samhandling skaper handling*" (ibid, s. 16). Ut fra hva Wadel (ibid) legger i begrepene samhandling og handling viser dette sitatet klare tanker rundt viktigheten med relasjoner. Wadel (ibid) sin forklaring på samhandling viser at relasjonell tenkning i skolen er viktig. Han sier at tenkningen bak denne fokusering på samhandling er basert på individuelle handling som møtes i samhandling. Denne samordningen gjør at våre individuelle statuser og roller framstår som deler av et komplekst hele, som er samhandlingen (ibid).

Med utgangspunkt i Wadel (2003) sine begreper *handling* og *samhandling* kan det være interessant å studere relasjonen mellom leder og lærerer i en medarbeidersamtale. Begrepene kan være et utgangspunkt for å se etter om samhandlingen i medarbeidersamtalen, fører til nye handlinger hos leder og lærer. Vi tenker oss videre at dersom ny handling skal komme ut fra samhandling, kan vi regne med at det har vært en læringsprosess.

Vi skal nå kort se på hvilke politiske føring som ligger til grunn for læring, deretter løfte frem ulike perspektiver på læring før vi avslutningsvis presenterer Wells sin sirkel for kunnskapsutvikling.

2.4.1 Læring og kunnskapsutvikling

Ut fra politiske føringer som vi tidligere har omtalt, ser vi at læring står sentralt i skolen som organisasjon, både for ledelsen, lærerne og elevene. I denne sammenheng konsentrerer vi oss kun om skolens ledelse og om lærerne. I St. meld. nr. 30 (UFD 2003), står det: *”Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid”* (s. 27).

Ut fra dette kan vi tolke at det er skoleledelsen sitt ansvar at læring skjer i alle ledd i organisasjonen, ikke bare hos elevene, men også hos lærerne. Begreper som læringstrykk, tydelig ledelse og kultur for læring har vært gjengangere i skolepolitiske dokumenter de siste årene. Disse begrepene forteller oss både om krav som skal stilles til dagens skole og den støtten som skal gis i alle ledd.

Det er vanskelig å finne en enkelt teori som kan gi oss svaret på hva læring er og hvordan dette skal kunne defineres. Bråten (2002) sier at det er betydelig uenighet om hvordan læring skal defineres og at begrepet ikke må forstås alene men i lys av det sosiale livet og kulturen den eksisterer i. Med utgangspunkt i Bråten (ibid) sine betraktninger, skal vi nå se på ulike perspektiver på læring.

2.4.2 Perspektiver på læring

Når vi prøver å finne begrunnelser for hva som er læring, tilegning av kunnskap, leder det oss til ulike tradisjoner for hvordan mennesket blir betraktet. Det finnes ulike perspektiver på læring. Dysthe (2006) beskriver tre av disse perspektivene; behavioristisk-, kognitivt- og sosiokulturelt perspektiv på læring.

Behavioristisk perspektiv

Innen den behavioristiske retningen tenker man at kunnskapen finnes utenfor det enkelte individ og at individet må ta små steg for å motta og lagre ny kunnskap (Säljö, 2001). Den behavioristiske tilnærmingen til læring retter seg mot

atferdsendring og at denne skal studeres vitenskapelig (Dyste, 2006). Behaviorismen forteller oss noe om menneskelig atferd og reksjonsmønster, men er ikke egnet til å studere relasjoner.

Kognitivt perspektiv

Det kognitive perspektivet, med fokus på tenkning og forståelse, språkutvikling og problemløsning, har stått sterkt siden 70-tallet (Dysthe, 2006). Skaalvik og Skaalvik mener at de ulike kognitive teoriene omhandler at *"informasjonen mottas, utvelges, bearbeides og fortolkes og lagres i hjernen"* (2005, s. 44).

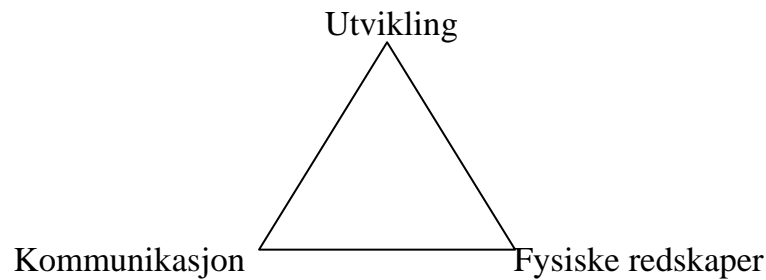
Kritikken mot kognitiv teori har vært at den er for ensidig opptatt av læring som noe som foregår inne i hodet til den enkelte. Der læring er en påfyllingsprosess, og der den lærende er passiv mottaker av kunnskap. Det blir vanskelig å bruke dette perspektivet når vi skal se på læring gjennom medarbeidersamtalen, som er relasjon.

Sosiokulturelt perspektiv på læring

Det sosiokulturelle perspektivet har flere av sine røtter hos psykologene Georg Herbert Mead og Lev S. Vygotsky, som mente at kunnskap blir konstruert i den situasjonen den blir skapt. De mener at den intellektuelle utviklingen og tenkningen hadde utgangspunkt i en sosial aktivitet. Det betyr at læring skjer i det sosiale samspillet, ikke inne i hodet på den enkelte. Vygotsky hevder at språket er den viktigste redskapen til læring. I motsetning til Piaget ønsket Vygotsky at barn skulle få oppgaver som lå litt over deres antatte mestringsnivå, slik at de sammen med andre barn kunne strekke seg. Kunnskapen er distribuert mellom menneskene i fellesskap.

Læring og utvikling handler om møtet mellom mennesket og kulturens kunnskaper, ferdigheter og erfaringer. Olga Dysthe (2006) uttrykker at *"kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst"*.

Säljö (2001) mener at drivkraften i et menneske er grunnleggende sosial og at det sosiokulturelle perspektiver inneholder tre forhold som gjensidig påvirker hverandre:



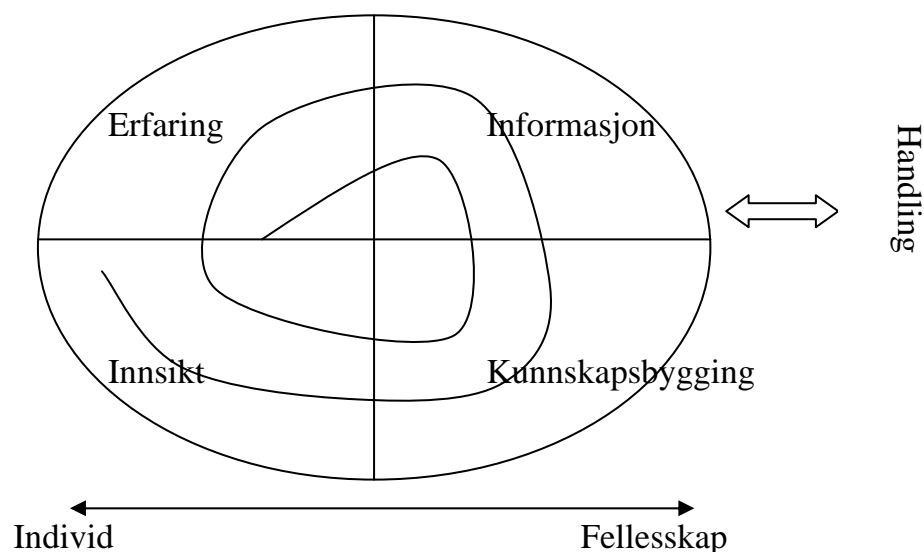
I et sosiokulturelt læringssyn er tenkningen og læringen forankret i det sosiale samspillet mellom aktørene og det språket som blir brukt. Her tenker man at kunnskap verserer i det sosiale samspillet og at motivasjonen for læring ligger i det miljøet den lærende oppholder seg i (Säljö, 2001). Ut fra dette kan skolens klima for læring ha stor betydning for læringen hos den enkelte.

For å studere hvordan kunnskap utvikles i en medarbeidersamtale, velger vi å bruke Wells.

2.4.3 Kunnskapsutvikling

Wells (2002) har i sin modell for læring og kunnskapsutvikling delt læring inn i fire dimensjoner som står i et dynamisk samspill til hverandre; erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt.

I sin artikkel *Learning and teaching for understanding* (2002) presenterer Wells sin modell for kunnskaputvikling.



I denne modellen blir kulturens ressurser fremstilt som en kontinuitet og det enkelte individ med tanker og handlinger knyttet sammen. Det blir fremhevet at læring blir sett på som en individuell prosess som er vevd sammen med den kollektive læringsprosessen innenfor et større fellesskap.

Wells (2002) fremhever sin modell som en måte å forstå menneskenes dannelselse av ny lærdom eller oppfatning. Den viser hvordan en persons individuelle ressurser blir knyttet sammen med organisasjonens og kan føre til både kollektiv og individuell læring. Spiralen er et tegn på at dette er en kontinuerlig prosess som det ikke finnes noen direkte start og ingen ende på. Vi skal nå presentere Wells (ibid) sin fire områder i spiralen; erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt.

Erfaring

Wells (2002) starter sin forklaringsmodell i feltet erfaring. Alle individer har et sett med egne erfaringer som vi bærer på og som får innvirkning på alt nytt vi skal tilegne oss. Erfaringen er sosial, fordi den utvikles gjennom deltakelse i kulturelle aktiviteer og sosial interaksjon med andre.

Erfaring kan her betraktes som den mening hvert enkelt individ utvikler i fellesskap med andre. Vi kan si at vi konstruerer mening. Det betyr ikke at alle i en organisasjon sitter med samme erfaring, da den er unik for hver person med bakgrunn i tidligere kunnskap og opplevelser. På en skole vil både ledere, lærere og elever sitte inne med ulike erfaringer, som et resultat av alder, utdanning og erfaring.

Informasjon

I modellen til Wells (2002) beskrives informasjon som menneskenes meninger og fortolkninger av erfaringer som medieres gjennom alt fra uformelle samtaler til skriftlige avtaler. Informasjonen kan være tilbakemelding på noe vi har sagt eller gjort, noe vi har sett eller hørt, men også deltakelse i andres refleksjoner og kunnskapsdeling. Wells (ibid) gir uttrykk for at dersom den nye informasjonen skal føre til læring og ny kunnskapsbygging, må informasjonen gjøres til vår egen. All

informasjon som kommer til en skole må kunne behandles, alt fra den enkleste beskjed om en elevs behov til de overordnede målene i Kunnskapsløftet.

Informasjon vi får fra andre i organisasjonen, bygger på tidligere erfaringer, meninger og fortolkninger av erfaringer (Wells, 2002) Denne informasjonen blir tilgjengelig for oss når deltakerne setter ord på sine meninger i et nettverk sammen med andre. Dersom informasjonen vi får passer med oppfatningen vi har om skolen og organisasjonen fra før, den etablerte forståelsen, tar vi ny informasjon lettest til oss.

Kunnskapsbygging

Wells (1999) hevder at erfaring og informasjon kan føre til kunnskapsbygging, slik at ny forståelse kan skapes. Kunnskapsbyggingen blir best dersom den overføres muntlig fra en person til en annen gjennom en diskusjon over et tema, der man støtter seg til ulike teorier eller lovverk. Ved å stille spørsmål blir vi klar over det vi er usikre på og gjennom andres svar får vi nye innspill til å sette ord på vår egen forståelse (Witteck, 2004). Kunnskapsbyggingen blir optimal når erfarne og mindre erfarne deltakere engasjerer seg i en felles aktivitet. Gjennom språket utvikles kunnskap for ny læringskultur (ibid).

Skolen er en organisasjon for kunnskapsbygging. Kunnskapsbygging er knyttet opp mot en felles aktivitet der flere personer sammen ønsker å utvide eller endre sin forståelse av et tema. I modellen til Wells (2002) bruker individene ulike ressurser, som erfaring og informasjon, for å utvikle sin forståelse i en bestemt situasjon. Det er nødvendig at alle i en organisasjon på bakgrunn av felles aktivitet, kan utvide og endre sin forståelse. Dette gjøres som et resultat av ny erfaring og ny informasjon.

Innsikt

Wells (1999) omtaler innsikt som den nye bevisstheten vi har fått for å skape mening og handling i nye situasjoner. Innsikt er personlig og kan forstås som ny kunnskap utviklet innenfor et fellesskapet. Dersom en organisasjon får ny innsikt, vil dette føre til en kunnskapsbygging både for organisasjonen og hvert enkelt individ.

Vi forstår det slik at kunnskapen blir integrert i individet og blir brukt i nye situasjoner. Videre utvikling forutsetter at vi deltar i felles kunnskapsbyggende aktiviteter gjennom hele livet (Witteck, 2004).

Vi ønsker å bruke Wells (2002) sin kunnskapsspiral for å kunne analysere om medarbeidersamtaler på en skole fører til økt erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og deretter ny innsikt som kommer individet og organisasjonen til gode.

”Erfaring” blir da, ut fra vår forståelse, den oppfatningen skolelederne har om medarbeidersamtalens formål og funksjon. Det vil også være lærernes oppfatning av dette, samt deres erfaring fra tidligere medarbeidersamtaler.

”Informasjon” blir da det skolelederne sender ut til medarbeiderne i forkant av en medarbeidersamtale, en agenda. I tillegg det aktørene velger å dele med hverandre i samtalen. Eksempler på dette kan være målsettinger, utviklingsmuligheter og arbeidsmiljø.

Medarbeidersamtalen oppfatter vi som en del av skolens ”kunnskapsbygging”. Wells (ibid) beskriver at kunnskapsbyggingen skal være konstruksjon av ny forståelse gjennom samtale og diskusjon med andre. Vi må regne med at medarbeidersamtalen, som skal omhandle forhold mellom den enkelte og virksomheten (Rørvik, 1998), må berøre temaer som medfører refleksjon både over individuelle og organisasjonsmessige utviklingsområder. Dette bør i følge Wells (ibid) føre til ny kunnskapsbygging mellom leder og medarbeider.

Wells (2002) viser oss i sin modell hvordan vi kan studere kunnskapsutvikling i en organisasjon, både som en individuell prosess og som en kollektiv læringsprosess. Ved å dele kunnskapsutviklingen inn i fire trinn, skal det være lettere å studere om individet og dermed også organisasjonen har fått ny kunnskap.

Vi skal studere om medarbeidersamtalen fører til ny *innsikt* gjennom å bruke Wells (2002) sin modell og følge spiralen rundt fra erfaring, informasjon,

kunnskapsbygging og til slutt ny innsikt. Dersom dette er tilfelle vil hele organisasjonen få økt innsikt og nye ”erfaringer” legges til den enkelte.

Det er selvfølgelig vanskelig å studere kunnskapsutvikling i en organisasjon, gjennom et forholdsvis lite forskningsopplegg som en masteroppgave utgjør. Vi ønsker allikevel å komme med noen betraktninger rundt kunnskapsutvikling i en organisasjon, sett opp mot den utdanningspolitiske konteksten som skolen befinner seg i. For å gjøre vår forskning så valid som mulig, vil vi nå presentere hvilket design og hvilke metoder vi har valgt for å samle inn empiri som grunnlag for å svare på vår problemstilling: **Hvilket formål og hvilken funksjon har medarbeidersamtalen i dagens utdanningspolitiske kontekst?**

3. Design og metode

I dette kapitlet vil vi redegjøre for valg av design og metode i lys av valgt problemstilling. Vi vil først begrunne vårt valg av et fenomenologisk design, før vi begrunner våre valg av metode. Med utgangspunkt i det kvalitative har vi brukt intervjuer og spørreskjemaer for å hente inn data fra empirien, som vi her vil redegjøre for. Vi viser i dette kapitlet hvordan vi har designet forskningsprosessen, for at forskningsarbeidet skal ha god kvalitet når vi har jobbet i forskningsfeltet.

3.1 Valg av forskningsdesign

I en kvalitativ tilnærming, som vi senere vil begrunne, er det i følge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) flere design som kan være aktuelle. Vi har valgt å vurdere etnografi, grounded theory, casedesign og fenomenologi som vår tilnærming.

I følge Creswell (i Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006) er et etnografisk studie en beskrivelse og en tolkning av en kultur, en sosial gruppe eller et sosialt system (s.81). Et etnografisk design innebærer at forskeren er i felten og samler inn data ved hjelp av observasjon over en lengre periode. Gjennom deltakende observasjon prøver forskeren å bli en del av kulturen han studerer (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006). Da vi skriver denne masteroppgaven parallelt med våre stillinger som skoleledere, er det vanskelig for oss å observere i felten over en lengre periode. Av den grunn har vi valgt bort etnografisk design.

I grounded theory ønsker man å utvikle nye teorier med utgangspunkt i data (ibid). Johannessen, Tufte og Kristoffersen (ibid) uttrykker at å komme fram til noen få kjernebegreper som beskriver det sentrale i innsamlet data, er det vesentlige i denne forskningen. I dette designet arbeider forskeren med datainnsamling og analyse parallelt (ibid). I vår forskning ønsker vi å beskrive og forstå et fenomen. Vi ønsker

ikke å utvikle ny teori om fenomenet, og velger derfor bort grounded theory som design.

Casedesign innebærer i følge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2002) ”.. *et studium av en eller flere caser over tid gjennom detaljert og omfattende datainnsamling*” (s.84). Forskeren stiller først noen grunnleggende spørsmål og svarene danner grunnlag for den videre forskningen (Yin i Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006). Yin sier også at ”hvordan” og ”hvorfor” spørsmål egner seg best i casedesign (ibid). Medarbeidersamtalen er et fenomen som skoleledere skal gjennomføre i henhold til Hovedavtalen (2006). Det kunne vært interessant å studere hvordan den gjennomføres og hvorfor den skal gjennomføres, men vi er mer interessert i å forstå formål og funksjon med medarbeidersamtalen og hvordan ledere og lærere beskriver fenomenet på en skole og velger derfor ikke et casedesign.

Fenomenologisk design er en retning innenfor kvalitativ tilnærming som beskriver en gruppe mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Ifølge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) er mening et nøkkelord i dette designet fordi forskeren forsøker å forstå meningen med et fenomen (handling eller ytring) sett gjennom en gruppe menneskers øyne. ”*Fenomenet tolkes i den sammenhengen det forekommer i*” (Johannessen 2002, s.347). Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på den livsverden som informantene beskriver (ibid). I forberedelsen må forskeren formulere forskningsspørsmålene slik at meningen med den erfaringen eller det fenomenet han studerer kommer tydelig fram. Han ber informantene om å beskrive sine erfaringer. Når forskeren samler inn data er det fra informanter som har erfaringer med fenomenet. Forskeren selv må ha en forforståelse for hva slags mening vi finner i teksten eller handlingen. Ut fra den beskrivelsen Johannessen, Tufte og Kristoffersen (ibid) gir av et fenomenologisk design, mener vi dette kan være aktuelt å bruke i vår studie for å finne formål og funksjon med medarbeidersamtene. Vi ønsker allikevel å gå til ytterligere en kilde som presenterer ulike tilnærminger til et forskningsopplegg, Grønmo (2007).

Grønmo (2007) skiller mellom forklarende studier og forstående studier. Han sier at forklarende studier tar sikte på å forklare årsaker til og virkningen av ulike fenomener i samfunnet. Forstående studier har blant annet til hensikt å utvikle en mer helhetlig forståelse av mening eller betydning til fenomener i samfunnet (ibid). Dette kan gjelde hvilke meninger som knyttes til aktiviteter og rutiner i virksomheter innen en organisasjon. For oss blir dette vesentlig da vi ønsker å undersøke hvordan ledere og lærere beskriver formål og funksjon med medarbeidersamtalen ut fra sine erfaringer. Grønmo (ibid) uttrykker at forstående studier hovedsakelig er basert på kvalitative data og analyser, og at det er to hovedtyper som legger vekt på meningsaspekter ved ulike handlinger. Disse hovedtypene er hermeneutiske og fenomenologiske studier. Begge typene av studier legger vekt på fortolkning og forståelse av hvilken mening som knytter seg til handlinger. De tar også utgangspunkt i aktørene og deres forståelse av handlingene, og meninger med handlingene som fortolkes i lys av aktørenes intensjoner med handlingene (ibid). I et hermeneutisk design legger forskeren mer vekt på sin fortolkning enn aktørenes egen forståelse av fenomenet, mens det i et fenomenologisk design er informantenes erfaringer og forståelse som kommer frem (ibid).

Vi ønsker i vår studie å beskrive og forstå meningen med et fenomen, medarbeidersamtalen. Våre informanternes erfaringer og forståelse av samtalsens formål og funksjon blir vesentlig for oss. Ut fra beskrivelsene om ulike design, først fra Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006), deretter fra Grønmo (2007) velger vi et fenomenologisk design på vår forskning

3.2 Metodisk tilnærming

Vårt valg av en fenomenologisk tilnærming, er også med på å styre våre valg av metodisk tilnærming. Vi skal nå drøfte kvalitativ kontra kvantitativ tilnærming og vurdere ulike metodisk tilnærming.

3.2.1 Kvalitativ kontra kvantitativ

Egenskaper ved innsamlede data er vesentlig i følge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006), når forskjell på kvantitativ og kvalitativ metode skal omtales. De beskriver de to metodene slik:

Kvalitative metoder opererer med tekst, mens kvantitative metoder opererer med tall. Til forskjell fra kvalitative metoder, som har mindre formaliserte prosedyrer for innsamling av data, er det ved kvantitative analyser utviklet spesielle statistiske prosedyrer. Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006, s. 203).

Sitatet forteller oss at kvantitative data er tall eller andre mengdetermer, mens data som ikke uttrykkes på denne måten, er kvalitative (ibid). Grønmo (2007) uttrykker at det er vanligst å bruke kvalitativ analyse når dokumentene har verbalt innhold. Han (ibid) sier at intervjuer som er gjort om til tekster blir dokumenter hvor kvalitativ analyse er best egnet. I tabellen under viser Grønmo (ibid) forskjellen mellom kvalitative og kvantitative undersøkelsesopplegg. Tabellen fremhever aspekter ved undersøkelsen og de forskjellige datatypene som kommer fram ved kvalitative og kvantitative undersøkelsesopplegg.

Aspekt ved undersøkelsen	Datatype	
	Kvalitative data	Kvantitative data
Problemstillinger	Analytisk beskrivelse	Statistisk generalisering
Metodiske opplegg	Fleksibilitet	Strukturering
Forholdet til kildene	Nærhet og sensitivitet	Avstand og selektivitet
Tolkningsmuligheter	Relevans	Presisjon

Figur 7.4. Trekk ved undersøkelsesopplegg basert på kvalitative og kvantitative data. (Grønmo, 2007, s. 129)

Grønmo (ibid) hevder at problemstillingen i kvalitative opplegg er analytiske og at beskrivelsene blir systematiserte i forhold til begreper, kategorier eller teori. I analytiske beskrivelser er oppgaven å gi en mest mulig helhetlig beskrivelse av det som observeres. Analysen skal gi en beskrivelse som er systematisert i forhold til

veldefinerte begreper, teorier eller kategorier (Grønmo, 2007). Det kvalitative opplegget er i følge Grønmo (ibid) preget av fleksibilitet når det gleder metode. Han sier at metoden kan endre seg underveis, slik at den kan tilpasses de erfaringene forskeren skaffer seg etter hvert som undersøkelsen pågår. Nærhet til kilden preger også den kvalitative tilnærmingen. Dette gjøres ved at forskeren arbeider direkte med sine kilder og til dels sammen med kildene (ibid). Tilslutt i tabellen er tolkningsmuligheter tatt med som en forskjell. I sammenheng med dette sier han:

Kvalitative tilnærminger basert på et fleksibelt design og et nært og sensitivt forhold til kilden skulle gi særlig gode muligheter for relevante tolkninger. (s.131)

I forhold til problemstillinger i kvantitative opplegg uttrykker Grønmo (ibid) at denne omhandler statistiske generaliseringer. Undersøkelsene handler i stor grad om sammenlikninger og fordelinger, og analysen er basert på statistiske teknikker (ibid). Dette er en av de viktigste grunnene til at datamaterialet uttrykkes i form av tall (ibid). Han (ibid) uttrykker at struktureringen av materialet er vanligvis helt fastlagt når datainnsamlingen starter, og det kan ikke endres noe i løpet av undersøkelsen. Ved kvantitative tilnærminger har forskere i mange tilfeller ingen kontakt med kilden, da datainnsamlingen blir utført av andre (ibid). Videre uttrykker Grønmo (ibid)

[...] at forholdet til kilden er selektiv, innebærer at det er bare visse aspekter ved kilden som skal utforskes, og at disse aspektene er valgt ut før datainnsamlingen (s. 131).

Tolkninger av de innsamlede dataene har i kvantitative tilnærminger en mer presis form (ibid). Siden data kan uttrykkes i tall får en ikke bare presise svar, men vi får også vite hvor presise svarene er. Grønmo (ibid) hevder at dette kan føre til at tolkningen ikke bare blir eksakte, men også overeksakte. I verste fall kan dette bety at en står ovenfor et valg ”*upresise svar på et relevant spørsmål og presise svar på et irrelevant spørsmål*” Grønmo (2007, s. 132).

I følge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) er forskningsspørsmålene avgjørende for valg av metode. Johannessen, Tufte og Kristoffersen (ibid) sier at det er elementer av kreativitet i arbeidet med kvantitative tilnærminger, særlig i forhold til

hvordan data tolkes. Hvis forskeren ønsker en mer inngående undersøkelse av et fenomen er en kvalitativ metode det beste, i motsetning til en forsker som vil undersøke et fenomen hvor antall svar har stor betydning. Denne bør da velge en kvantitativ metode (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006). Ut fra vår problemstilling skal vi forstå formål og funksjon med medarbeidersamtalen i en utdanningspolitisk kontekst, en undersøkelse av et fenomen. Vi trenger ikke en undersøkelse der antall svar er vesenlig for å svare på problemstillingen. En kvalitativ tilnærming, slik Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) beskriver denne, vil være riktig for vår forsknig.

Utgangspunktet for vår problemstilling er analytisk og vi systematiserer beskrivelsene vi har hentet inn og bearbeidet. Grønmo (2007) hevder at en kvalitativ tilnærming preges av at forskeren har nærhet til datakildene. I vårt empiriske arbeid hadde vi behov for å møte praktikerne for å få svar på problemstillingen, både med skolelederne vi intervjuet og lærerne som fikk svare på vårt spørreskjema. Dersom vi ser våre tolkningsmuligheter opp mot tabellen til Grønmo (ibid), er vi klart innenfor det kvalitative datamaterialet som beskrives som *relevans*. Dette i motsetnings til det kvalitative datamaterialet som kan føre til *presisjon*, det vil si tolkningsmuligheter som kan generaliseres. Ut fra våre begrunnelser overfor og kjennetegnene som Grønmo (ibid) skisserer og beskrivelsene som Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) setter opp, velger vi en kvalitativ tilnærming på vår forskning.

3.2.2 Innsamling av data

I kvalitative tilnærminger fines det mange forskjellige metoder for innsamling av data. Metoder som kan brukes er ulike typer observasjon, dokumentanalyse, enkeltintervju og gruppeintervju. I vår studie der vi ønsker å beskrive og forstå medarbeidersamtalen, vil intervju og observasjon være aktuelt, likeledes dokumentanalyse. Av tidsmessige årsaker, har vi valgt å intervju ledere, mens lærerne har fått svare på et spørreskjema. Dette gir oss muligheten til å få gode beskrivelser fra rektor og assisterende rektor som vi har intervjuet, samtidig får vi en god oversikt over

lærernes synspunkter ved å bruke et spørreskjema. Vi skal nå å gå inn i teori rundt våre to metoder for innsamling av data, intervju og spørreskjema.

Intervju

I en intervjusituasjon er samtalen vesentlig. Samtaleformen har, i følge Kvale (2006), tilhørt de humanistiske fagene og filosofien, mens den samfunnsvitenskapelige metoden har bygget på naturvitenskapene. I de senere tiår har imidlertid intervjuforskning som fenomen fått plass i moderne samfunnsvitenskap (ibid). Kvale (ibid) hevder at det nå legges mer vekt på samtale og tolkning i intervjuforskningen, og at den nå er nærmere de humanistiske fagene. Et annet moment for en økende grad av forskningsintervju kan begrunnes ut fra en teoretisk og teknisk utvikling. Det har vært endringer i vår tids tenkemåter hvor for eksempel språket og mening har fått en større betydning. I forhold til den tekniske utviklingen har utviklingen av små båndopptakere gjort intervjuopptak og deretter transkriberingen av intervjuene letter.

Fuglseth og Skogen (2006) deler intervjuformen inn i tre retninger med utgangspunkt i struktur.

- Det strukturerte intervjuet: Denne formen for intervju består av lukkede spørsmål som skal bli besvart med ja eller nei. Informantens svar blir ikke fulgt opp med spørsmål og formen blir lik spørreskjema
- Semistrukturert intervju: Intervjuguide er forbedt, men intervjueren følger opp med spørsmål for å få mer utfyllende svar
- Det ustrukturerte intervjuet: Intervjueren har ikke forberedt noen spørsmål på forhånd.

(Gall, Gall og Borg i Fugleseth og Skogen, 2006)

Formålet med vår oppgaver er å beskrive og forstå hvordan ledere og lærere beskriver medarbeidersamtalens formål og funksjon i en utdanningspolitisk kontekst. Med dette som utgangspunkt skulle vi velge hvilken retning som var best for oss når vi utviklet vår intervjuguide. Vi kunne ikke se at det var mulig for oss å lage et strukturert spørreskjema for å få svar på vår problemstilling. Det var fortellingene og beskrivelsene vi var interessert i, ikke et svar som kunne blitt besvart med ja eller nei. Vi er uerfarne intervjuere som heller ikke ville klart å gjennomført et ustrukturert

intervju, der spørsmålene ikke skulle vært forberedt på forhånd. Ved å utelukke disse to variantene, falt vårt valg på det semistrukturert intervju. Dette ga oss en mulighet til å kontrollere de svarene vi fikk og eventuelt komme med tilleggsspørsmål i løpet av intervjuet. Våre informantene fikk ikke se intervjuguiden på forhånd, men de fikk informasjon om vår problemstilling slik at de var forberedt på temaet før intervjuet.

I dagens forskning har man i stadig større grad fokus på samtaler med de mennesker som skal forstås (Kvale, 2006). Kvale (ibid) bruker en metafor om *en gruvearbeider* og *en reisende* når han skal illustrere ulike teoretiske oppfatninger om forskningsintervju. I *gruvearbeidermetaforen* leter gruvearbeideren etter objektive fakta som kan kvantifiseres, og gullkorn som inneholder en sentral betydning. Kunnskap forstås her som skjult metall hvor intervjueren skal hente opp det verdifulle. Den *reisende* intervjueren ønsker å fortelle en historie ved reisens slutt. Hensikten er å følge en metode, som i den opprinnelige greske betydningen "et veivalg som fører til målet" (ibid). Og på sin reise samtaler intervjueren med lokalbefolkningen, og stiller spørsmål slik at de som blir spurt forteller sine historier. Han konverserer med dem med utgangspunkt i den opprinnelige latinske betydningen av ordet "vandre rundt sammen med" (ibid). Det intervjueren hører og ser blir beskrevet kvalitativt og rekonstruert. Videre blir de opprinnelige fortellingenes betydningspotensiale fremhevet og presentert gjennom den reisendes egne tolkninger. Vi har i vårt arbeid med intervjuene hatt en prosess lik den reisende i metaforene til Kvale (2006). Da vi gjennomførte intervjuene ønsket vi at informantene skulle fortelle sin historie ut fra erfaringer, og i arbeidet med analysen har vi forsøkt å tolke det vi mener har betydningspotensiale for vår forskning.

I en intervjusamtale lytter intervjueren til hva folk forteller om sine opplevelser – lytter mens intervjupersonene med egne ord uttrykker sine oppfatninger og meninger, og lærer om deres tanker om arbeidsliv. (Kvale 2006, s.17)

I sitatet hevder Kvale (ibid) at forskningsintervjuet har en struktur som en hverdagslig samtale, men at et profesjonelt intervju også inneholder en bestemt metode og spørreteknikk. Formålet med forskningsintervjuet vil være å beskrive og tolke temaer i intervjupersonens livsverden (ibid).

For å strukturere arbeidet med intervjuene har vi brukt Kvale (2006) sine syv stadier med intervjuundersøkelser. Stadiene i hans intervjuundersøkelse er:

1. Tematisering: Før intervjuet starter formuleres formålet med undersøkelsen og hvordan forskeren oppfatter emnet.
2. Planlegging: Forskeren planlegger studien med henblikk på ønsket kunnskap og studiens moralske implikasjoner.
3. Intervjuing: Intervjuene gjennomføres på grunnlag av en intervjuguide. På dette stadiet må forskeren ha en reflektert til kunnskapen som søkes og den mellommenneskelige relasjonene i intervjusituasjonen.
4. Transkribering: Den muntlige talen i intervjuet gjøres om til tekst. Materialet gjøre klart for analyse.
5. Analysering: Forskeren bestemmer hvilken analysemetode som er best egnet for undersøkelsenes formål og emneområde.
6. Verifisering: Det undersøkes om funnene kan generaliseres. Undersøkelsens reliabilitet og validitet sjekkes også på dette stadiet.
7. Rapportering: Undersøkelsesfunnene og metodebruken formidles i en form som overholder vitenskapelige teorier. Rapporten skal være lesbar, og det må tas hensyn til undersøkelsens etiske sider. Kvale (2006, s.47)

Vi kunne valgt og intervjuet alle våre informanter, ikke bare rektor og assisterende rektor, men valgt å bruke spørreskjema til lærerne. Dette for å gjøre innsamlingsarbeidet mer hensiktsmessig og tidsbesparende både for oss og for lærerne.

Spørreskjema

Når man skal utarbeide spørsmålene til skjemaet er den viktigste innsatsen den refleksjonen man gjør rundt hva som skal være med og hva som kan utelates Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006). Utgangspunktet er undersøkelsens forskningsspørsmål, og spørreskjemaet må utformes slik at det gir adekvate svar på disse (ibid). Johannessen, Tufte og Kristoffersen (ibid) presiserer viktigheten av at spørsmålene er mest mulig konkrete, for å lette informantenes mulighet til å svare så presist som mulig. De (ibid) beskriver tre måter å strukturere spørsmålene på i spørreskjema: prestukturete, åpne og semi-strukturerete. I et prestruktuert spørsmål er

svaralternativer oppgitt, ved bruk av åpne spørsmål formulerer informantene selv svarene mens i et semi-strukturert spørreskjema kombineres prestrukturete og åpne svar (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006).

Ved bruk av åpne spørsmål får informanten mulighet til å formulere svarene med egne ord. De (ibid) hevder også at ved å bruke åpne spørsmål kan ikke svarene generaliseres på samme måte som ved prekodede spørsmål. Når vi arbeidet med å utarbeide spørreskjema hadde vi fokus på våre forskningsspørsmål og hvordan spørreskjemaet kunne gi oss svar på disse. For oss var det viktig at informantene skulle formulere svarene selv, slik at vi fikk deres fortelling. Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) forteller at informanter kan være uvant med å uttrykke skriftlige svar. I vårt tilfelle, der lærere var målgruppen, vurderte vi at det ikke ville være problematisk med skriftlige svar. Ut fra vår egen erfaring med omfanget av spørreskjemaer og opplysning fra rektor, kunne det være at lærerne ikke ønsket å bruke for mye tid på å svare. Vi valgte derfor kun fire spørsmål og erfarte at dette var et overkommelig antall.

En av grunnene til å bruke spørreskjema kan være å kartlegge utbredelse av et fenomen og at man ønsker å samle inn data fra mange respondenter på kort tid (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006). Da vi valgte å ta med lærerne som informanter var det viktig for oss å få svar fra flest mulig på kort tid. På grunn av oppgavens omfang valgt vi spørreskjema i stedet for intervju når vi skulle innhente data fra disse informantene. Som tidligere omtalt har vårt arbeid vært lik metaforen om den reisende slik Kvale (2006) beskriver den. Ved å velge få og åpne spørsmål, fikk vi fram lærernes fortellinger. Når lærerne skulle svare på spørreskjemaet var en oss tilstede og informerte om arbeidet med vår forskning og hvordan etikken ville bli ivaretatt. Det var satt av tid fra rektors side til at lærerne kunne svare på spørsmålene. Hvert spørreskjema hadde en forside der vi informerte om oss selv, problemstillingen og hvordan svarene ville bli behandlet.

Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) uttrykker at det bør gjøres en prestudie av spørreskjemaet. Ved å gjennomføre en prestudie vil en kunne diskutere

begreper og formuleringer som er hensiktsmessige slik at skjemaet gir svar på forskningsspørsmålene. En slik diskusjon kan for eksempel gjøres med andre som kjenner forskningsfeltet. I tillegg bør også spørreskjemaene prøves ut på personer med omtrent samme egenskaper som informantene. Dette gjøres for å bedre kvaliteten.

Når det gjelder svarprosenten bør man i følge Holand i Fuglseth og Skogen (2006) være fornøyd dersom man får tilbakemelding fra 60 til 70 prosent av de mulige respondentene. På skolen, der vi gjennomførte vår forskning, er det 22 lærere. Av disse var det 14 lærere som var til stede i fellestiden som var avsatt til oss. Dette ga oss en svarprosent på 65 %.

Det er flere mulige feilkilder ved et spørreskjema; utvelging av respondentene, frafallet i forhold til utsende skjemaer, spørsmålene vi har utarbeidet, tidspunkt for gjennomføring og vår egen behandling av dataene i etterkant (Fuglseth og Skogen, 2006). Dette er typer feilkilder som kan forekomme i vår oppgave. At en av oss var på skolen når lærerne svarte på spørreskjemaene og fikk med seg svarene med en gang styrker vår validitet. Lærerne hadde mulighet til å stille oppklarende spørsmål, uten at dette kom. Vi kan imidlertid ikke være sikre på om det har vært misforståelser rundt våre spørsmål og annen oppfatning av begreper som ble brukt i spørreskjemaet.

Med bakgrunn i to intervjuer og spørreskjemaene fra lærerne, skal vi nå vise den modellen vi valgte for å presentere våre funn.

3.2.3 Modell for presentasjon av datamaterialet

Som tidligere nevnt hevder Grønmo (2007) at i kvalitative tilnærminger blir beskrivelsene systematiserte i forhold til begreper, kategorier eller teori. Dette blir støttet av Kvale (2006) som uttrykker at mangfoldigheten i forskjellige måter å undersøke kvalitative data ikke må forveksles med "anything goes". Videre uttrykker Kvale (ibid) at det må gjøres valg om hvordan data samles inn, og at valgene binder og avgrenser muligheter på senere trinn (ibid). Ut fra dette valgte vi å bruke Malterud (1996) sin firetrinnsmetode, som er en modifisert tilnærming av Giorgis

fenomenologiske analyse, for å skape en god struktur i forskningen. I denne modellen er presentasjonen av datamaterialet delt inn i følgende trinn: Trinn en – helhetsinntrykk, trinn to – meningsbærende elementer, trinn tre – fra kode til mening og trinn fire – sammenfatning. Malterud (1996) begrunner behovet for struktur i en kvalitativ undersøkelse i dette sitatet.

En utbredt misforståelse er at de kvalitative metodene fritar forskeren fra forpliktende struktur, fordi helhetsblikket skal fange det vesentlige. En gjennomarbeidet og veldokumentert analyse er imidlertid det som skiller den vitenskapelige tilnærmingen fra overfladisk ”syensing”. Malterud (1996, s. 87)

Vi forstår sitatet slik at en god struktur i presentasjonen og analysen er vesentlig. Hun (ibid) sier videre at analyse av kvalitativ data består i å stille spørsmål til materialet, lese materialet i lys av dette og å organisere svarene på en systematisk og relevant måte.

Det første trinnet har til hensikt å få et **helhetsinntrykk** av materialet. I denne fasen skal forskeren ikke se etter detaljer, men ser etter sentrale temaer i den informasjonen informantene har gitt. Denne fasen er det første steget i organiseringen av materialet. Selv om forskeren ser etter hovedtema skal han, ifølge Malterud (1996), motstå all trang til å systematisere og reflektere rundt det han leser. Hun (ibid) sier videre at i denne fasen er det fugleperspektivet som er gjeldende. Forskeren skal se etter hovedtemaer uten at de blir satt i system.

I andre trinn blir hovedvekten lagt på å finne **meningsbærende elementer** i materialet (Malterud, 1996). Nå skal forskeren begynne og systematiserer enhetene. Denne prosessen kalles koding, og kodene utvikles med utgangspunkt i de opprinnelige temaene fra første fase i Malterud sin modell (ibid). Dette betyr at forskeren kan justere de opprinnelige temaene til mer presise koder underveis. Koding er sentral i arbeidet med denne fasen, men det er viktig at kodeprosessen ikke skilles fra tolkningsprosessen. Forskeren skiller ut den informasjonen som er relevant for forskningsspørsmålene. Malterud (1996) hevder at vi gjennom kodearbeidet utvikler våre prinsipper for dekontekstualisering av materialet. Med dekontekstualisering

menes at vi tar deler av stoffet og knytter det sammen med andre elementer av materialet som sier noe om det samme.

Den tredje trinnet kalles **kondensering** – fra kode til mening (Malterud, 1996). Hensikten her er å trekke ut meningsinnholdet i de kodene forskeren utarbeidet i den andre fasen. Forskeren ser etter muligheter for å slå sammen koder for å utvikle kategorier som er mer abstrakte enn kodene fra den andre fasen. Her kan forskeren også bruke sitater fra informantene for å illustrere meningen (ibid).

Sammenfatning eller **rekontekstualisering** er betegnelsen for det fjerde trinnet (ibid). Her settes materialet sammen på nytt med utgangspunkt i de kodeordene forskeren har kommet fram til. Det må være samsvar mellom forskerens beskrivelsen av materialet nå og det inntrykket forskeren hadde av materialet før kodingen. Hvis det ikke er samsvar må forskeren gå tilbake i prosessen for å se om det er brukt gale kodeord eller om det har vært noe galt i kondenseringen. I løpet av analysen har forskeren fått ny kunnskap om materialet og kan få behov for å endre kodeord. Dette gjøres fordi forskeren har identifisert nye mønstre og sammenhenger i materialet, som er hensikten med analysen (ibid).

3.3 Vår forskningsprosess

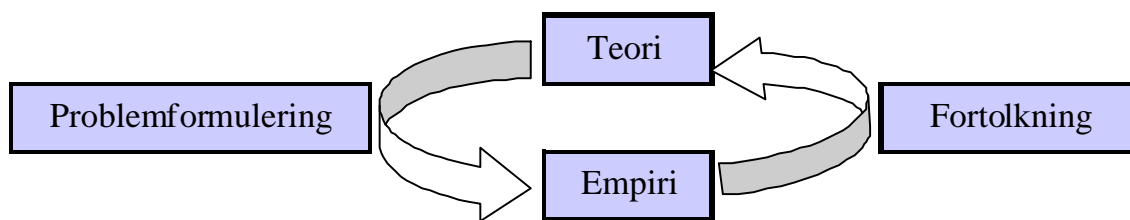
Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) sier at forskning er en prosess som vanligvis går over fire faser. De fire fasene er forberedelse, datainnsamling, dataanalyse og rapportering. I vår forskningsprosess har vi tatt utgangspunkt i disse fasene og vi vil nå redegjøre for vår prosess. Før vi redegjør for vårt forskningsarbeid, vil vi begrunne vår tilnærming til forholdet mellom empiri og teori.

3.3.1 Forholdet mellom teori og empiri.

I følge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) går teoretiske referanserammer og empirisk data hånd i hånd i empirisk forskning. Grønmo (2007) uttrykker at samfunnsvitenskapelig forskning karakteriseres som et samspill mellom

teori og empiri, og at forskningen preges av en pendling fra teori til empiri og omvendt. Han (Grønmo, 2007) uttrykker videre at et nokså vanlig opplegg er:

[..] en starter med en problemformulering på basis av foreliggende teori, gjennomfører en empirisk undersøkelse av de formulerte problemstillingene og ender opp med en teoretisk fortolkning av de empiriske analyseresultatene. [...] en kan bevege seg fram og tilbake mellom empiri og teori flere ganger i en og samme studie. (s. 37)



Figur 2.2. Pendling mellom teori og empiri ved hjelp av problemformulering og fortolkning. (Grønmo, 2007, s. 37)

Ved siden av studier hvor en pendler mellom teori og empiri finnes det, i følge Grønmo (2007), to typer forskningsopplegg. En type studie konsentrerer seg i hovedsak om problemformuleringer med sikte på å teste teori empirisk. Denne tilnærmingen betegnes som *deduktiv* (dedusere = føre bort fra), det vil si en avledning fra det generelle til det konkrete (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006). I følge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (ibid) betyr dette at teori testes ved empirisk data. Den andre typen legger særlig vekt på fortolkning og teorigenerering (Grønmo, 2007). Denne tilnærmingen som går ”fra empiri til teori”, betegnes som *induktiv* (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006). De (ibid) uttrykker at å indusere (= føre inn i) går ut på å trekke slutninger fra det spesielle til det allmenne.

Vi har i løpet av arbeidet med vår forskning beveget oss mellom empiri og teori – og omvendt slik det er illustrert av Grønmo (2007) i modellen på forrige side. Når vi utarbeidet problemformuleringer hadde vi en teoretisk ramme, som underveis

har blitt endret ut fra funn i empirien. Ut fra endringer i vår teoretiske ramme, har vi også endret analysebegreper. Ut fra vår forståelse av oppleggene har vi ikke arbeidet etter et rendyrket deduktivt eller induktivt opplegg, men en kombinasjon av disse.

3.3.2 Forberedelse

Hovedavtalen (2006) presiserer at medarbeidersamtalen skal gjennomføres, men sier ingen ting om formål og funksjon. Dette ble utgangspunkt for vår første problemstilling: Hvilket formål og hvilken funksjon har medarbeidersamtalen i profesjons- og organisasjonsutvikling? Denne problemstillingen var lenge den vi arbeidet i forhold til. Underveis i prosessen la vi mer vekt på kontekstuelle forklaringer enn vi hadde tenkt opprinnelig. I brevet til skolen (vedlegg 1), samtykkeerklæringen (vedlegg 2) og i intervjuguiden (vedlegg 3), vil derfor den opprinnelige problemstillingen bli presentert. Endringen skjedde etter at vi hadde innhentet empirisk data. Den videre problemstillingen vi arbeidet for å finne svar på ble: Hvilket formål og hvilken funksjon har medarbeidersamtalen i dagens utdanningspolitiske kontekst?

Vi utarbeidet et utkast til intervjuguide for intervju av ledelsen, og spørreskjema som vi skulle bruke for å få informasjon fra lærerne. Disse sendte vi sammen med samtykkeskjema og beskrivelse av formålet med vår oppgave til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) for godkjenning. Vi beskrev også metode, hvilke rettigheter våre informanter hadde og hvordan informasjonen skulle behandles for å ivareta informantenes anonymitet.

I perioden, da vi ventet på godkjenning fra NSD, fortsatte vi arbeidet med intervjuguiden. Vi gjennomførte et pilotintervju med en tidligere skoleleder for å få testet ut om intervjuguiden ville gi oss svar på våre forskningsspørsmål og deretter vår problemstilling. Ved å gjøre et slikt valg av testperson, ville vi få en informant som kjenner til kulturen i skolen og har erfaring med å gjennomføre medarbeidersamtale.

Vi ønsket å gjøre denne prøvesituasjonen så lik intervjusituasjonen som mulig. Av den grunn styrte en av oss intervjuet, mens den andre sjekket ut om vi fikk svar på våre forskningsspørsmål. På samme måte som vi hadde planlagt å gjennomføre intervjuene på skolen. Dette var med på å gjøre oss tryggere på intervjusituasjonen, i tillegg til at vi fikk en mulighet til å korrigere spørsmål og vurdere tidsbruk.. Ettersom vi ikke fikk svar på alle forskningsspørsmålene, gjorde vi noen endringer i intervjuguiden. For å sikre bedre reliabilitet kunne vi vært på den samme skolen flere ganger og intervjuet de samme personene. Vi fikk ikke prøvd ut bruk av båndopptaker under prøveintervjuet, men vi testet bruken av denne på hverandre før vi gjennomførte intervjuene.

I vårt arbeid med å utarbeide spørreskjema hadde vi en prestudie med en tidligere lærer. Vi vurderte imidlertid at hun har en så god kjennskap til temaet at hun det ville bidra til utvikling av vårt skjema. Ut fra samtalen med henne gjorde vi noen endringer. Da vi hadde gjort endringene, burde vi ha testet spørreskjemaet på noen lærere. Det gjorde vi ikke, men vi erfarte at hadde vi prøvd ut spørreskjemaet kunne vi ha formulert spørsmålene slik at svarene hadde blitt tydeligere i forhold til forskningsspørsmålene.

Det var en lang prosess å utvikle spørsmål til intervjuene og til spørreskjemaene og sett i etterkant kunne vi jobbet ennå mer med dette før vi gjennomførte vår datainnsamling, som vi nå skal presentere.

3.3.3 Datainnsamling

Når vi skulle samle inn data valgt vi å intervju lederne på en skole, samt lage spørreskjema som lærerne på den samme skolen skulle svare på. I prosessen med å velge en skole vi skulle gjøre vårt empiriske arbeid på, diskuterte vi først hvilke type skole vi ønsket å se på. I denne fasen diskuterte vi størrelsen på skolen, alder på elevgruppen og beliggenhet. Da en av oss arbeider i barneskolen og den andre i videregående skole, valgt vi å finne en ungdomsskole vi kunne gjennomføre vår

undersøke på. Vi oppfattet da at vi ville ha tilnærmet like referanser i forhold til våre erfaringer, noe vi så på som det beste grunnlaget for arbeidet.

For å velge ut en skole brukte vi våre nettverk og forhørte oss med skoleledere. En rektor var veldig positiv til at vi kunne komme, både til intervju av ledelsen og bruk av spørreskjema til lærerne. Av den grunn valgte vi denne skolen. Skolen består av to ledere og 22 lærere, og i forhold til oppgavens omfang mente vi at det var en fin tørrelse på skolen. Skolen blir omtalt som en ungdomsskole på Østlandet

Vi avtalte tid for intervju samme dag for begge lederne. Da vi gjennomførte intervjuene ledet en av oss disse, mens den andre sjekket ut om vi fikk svar på våre forskningsspørsmål. Denne arbeidsfordelingen hadde vi prøvd ut i pilotintervjuet slik at den var kjent for oss. Vi tok opp intervjuene på minidisk, men inkluderte ikke non verbal kommunikasjon eller gjorde observasjonsnotater i transkriberingen Etter intervjuene reflekterte vi umiddelbart sammen rundt svarene vi hadde fått. Vi valgte å transkribere et intervju hver, før vi sendte dem til informantene slik at de hadde mulighet til å utdype og eventuelt korrigere transkriberingen. Vi fikk ingen tilbakemeldinger fra våre informanter.

Vi hadde tenkt å ha en refleksjonssamtale med ledelsen hvor vi reflekterte rundt deres svar og de svarene vi fikk fra lærerne, men valgte dette bort da vi i prosessen fant ut at en slik samtale ikke ville gi bidrag til vår problemstilling. Det kan selvfølgelig også vurderes dit at med den ekstra refleksjonen hadde vi sikret oss at skolelederne hadde godkjent grunnlaget for analysen.

Da vi skulle innhente informasjon fra lærerne hadde rektor gitt oss og lærerne tid i fellestiden for gjennomføring av spørreundersøkelsen. En av oss var på skolen og hadde en kort innledning om arbeidet før spørreskjemaet ble delt ut. I innledningen informerte vi om tema, prosessen og hvordan anonymiteten ble ivaretatt.. Deretter fikk lærerne 20 minutter til å svare på spørreskjemaet. Lærerne kunne velge å sitte i personalrommet eller besvare spørreskjemaet et annet sted. Noen valgte å gå til et annet rom. Vi var tilgjengelige slik at lærerne hadde mulighet til å spørre dersom det

var uklarheter rundt spørsmålene eller undersøkelsen forøvrig. Ingen stilte spørsmål og vi fikk med skjemaene med oss umiddelbart.

Alle fjorten lærerne svarte på spørreskjemaet og vi fikk med besvarelsene når vi dro fra skolen. En av lærerne var nyansatt denne høsten og leverte blankt spørreskjema. At det var satt av tid til å svare på spørreskjemaet og at det hadde bare fire spørsmål kan være grunner til at vi fikk svar fra alle som var tilstede.

Våre forberedelser og datainnsamlinger som vi nå har redegjort for ga oss grunnlag for vår analyse. Vi vil nå redegjøre for framgangsmåten i vårt analysearbeid.

3.3.4 Beskrivelse av analysearbeidet

Når vi skulle velge analysemetode for vår empiri, var det viktig for oss å finne en systematisk metode som ville hjelpe til med en god struktur. Da vi begge er ferske forskere, mener vi, støttet av Malterud (1996), at en god struktur vil være til god hjelp. Gjennom Grønmo (2007) ble vi introdusert for Malterud (1996) og hennes strukturerte form for kvalitativ analyse. Etter å ha lest mer om denne metoden valgt vi å følge hennes struktur for vår forskning. Hun (Malterud, 1996) presiserer at ved å vise frem metoden gjør forskningen gjennomsiiktig og dermed mer valid.

Vi vil nå beskrive hvordan vi brukte fasene, som vi redegjorde for i kapittel 3, til å beskrive hvordan vi har systematisere vårt datamateriale.

- **Helhetsinntrykk**

I denne fasen gjorde vi oss kjent med materialet ut fra transkriberingen og de svarene vi fikk fra lærerne. For å få en best mulig oversikt over de svarene som lærerne ga, valgte vi å sette dette opp i en tabell, vedlegg 5. Vi fant hovedmomentene i intervjuene og spørreskjemaene. I denne fasen skiller vi mellom våre tre informanter; rektor, assisterende rektor og lærerne. Å skrive et helhetsinntrykk hjalp oss til å få en oversikt og forståelse for materialet, noe som vi følte var til hjelp i begynnelsen av analysearbeidet. I forhold til svarene på

spørreskjemaene var arbeidet med å skrive helhetsinntrykk særlig viktig for å gi oss en god start med analysearbeidet.

- **Meningsbærende elementer**

Arbeidet i denne fasen er å finne meningsbærende elementer i materialet. Ut fra empirien arbeidet vi med å skille ut hovedmomenter som var relevante for våre forskningsspørsmål. Vi gjennomgikk materialet og så etter begreper, uttrykk og setninger som kunne fortelle oss noe om hva informantene sa om medarbeidersamtalens formål og funksjon. For oss var arbeidet med denne fasen spennende fordi vi begynte å få et innblikk i hvordan informantene beskrev medarbeidersamtalens formål og funksjon. Ut fra hovedmomentene vi fant laget vi koder som vi i neste fase skulle utdype mer.

- **Kondensering – fra kode til mening**

I denne tredje fasen arbeidet vi med å abstrahere meningsinnholdet i kodene vi valgt i den andre fasen. Da arbeidet vi med å trekke ut meninger fra de kodene vi hadde og forsterket meningen ved å bruke sitater fra materialet vi fant i vår empiri. For å knytte våre funn mest mulig opp mot vår forskning, valgte vi å strukturere funn under våre forskningsspørsmål.

- **Sammenfatning**

Ut fra det arbeidet vi gjorde i fase en, to og tre gjorde vi nå en sammenfatning at de funnene vår empiri ga oss. Vårt fokus i denne fasen var å se etter funn som kunne gi oss svar på problemstillingen og formålet med vår forskning.

Forskningsprosessen, slik Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) beskriver den har nå blitt presentert med forberedelse datainnsamling og beskrivelse av analysearbeidet. Vi vil nå presentere våre empiriske funn, i kapittel 4.

4. Presentasjon av våre funn

I dette kapittelet presentert vi våre funn med bakgrunn i firetrinnsmodellen til Malteurd (1996). Presentasjonen er delt inn i tre; rektor, assisterende rektor og lærerne, med utgangspunkt i to intervjuer og en spørreundersøkelse Vi starter med trinn en som viser et helhetsinntrykk, fortsette med trinn to der funnene er systematisert under kodeord, videre en sammenfatning av mening før vi avslutter med en sammenfatning opp mot vår problemstilling: Hvilket formål og hvilken funksjon har medarbeidersamtalen i en utdanningspolitisk kontekst?

4.1 Intervju av rektor

4.1.1 Trinn en - helhetsinntrykk

Rektor starter intervjuet med å beskrive medarbeidersamtalene som gjennomføres på skolen som en bevisstgjøringsprosess. Ettersom denne rektoren er forholdsvis nytilsatt blir det påpekt at samtalen også har blitt brukt som en bli-kjent-prosess.

Når medarbeidersamtalene skal gjennomføres blir det brukt et skjema til forberedelsen, gjennomføringen og som oppsummering. Det gjøres avtaler med den enkelte ansatt som skal følges opp av ledelsen i løpet av det neste året. Skjemaet som brukes tar utgangspunkt i et utkast laget av rektor, på bakgrunn av strategisk plan.

Rektor presiserer flere ganger i løpet av intervjuet at konkrete tilbakemeldinger på positive opplevelser rundt den enkelte medarbeider, så vel som forbedringsmuligheter blir vektlagt. På bakgrunn av avtale om forbedringsmulighetene blir den enkelte lærer fulgt opp videre.

Rektor mener at mye av skolens indre liv er kjent, men at medarbeidersamtalen på mange måter blir en bekreftelse på de forholdene man allerede mener at man

kjenner. Det hendte imidlertid at rektor oppdaget nye fagområder hos personalet som ikke var kjent fra før.

Mange lærere må sette av mer tid til positiv refleksjon enn det de gjør i dag, hevder rektor. Det blir fremhevet at lærerne er gode på refleksjon rundt det som ikke fungerte, og bruker lite tid til refleksjon rundt det som gikk bra og hvorfor det gikk bra.

Dersom medarbeidersamtalen skal bli et nyttig verktøy i skolen må medarbeiderne forberede seg bedre til medarbeidersamtalen, og selv da har den begrenset effekt alene, hevder rektor.

4.1.2 Trinn to – fra temaer til koder

I dette kapittelet systematisere vi funn etter koder (Malterud, 1996) og samler de funnene vi har gjort i forhold til hvert forskningsspørsmål. Kodene er laget med utgangspunkt i vår systematisering av våre funn.

Hvordan formulerer lederen formålet og hvordan oppfatter lærerne formålet?

- **Relasjoner**

Rektor sier i intervjuet at et av formålene med medarbeidersamtalen er en ”Bli-kjent-prosess”. Samtalen blir en arena for å avdekke hvordan den enkelte lærer har det i sin arbeidssituasjon. Sammen med den enkelte lærer ønsker rektor å reflektere rundt her og nå situasjonen og fremover. I den relasjonen medarbeidersamtalen gir, håper rektor å kunne ”hente ut” informasjon fra medarbeiderne som kan være viktig den enkelte og skolens utvikling.

- **Strategi**

Gjennom hele intervjuet er begrepet strategi et tilbakevendende tema. Rektor forteller oss at det er viktig å følge opp skolens strategiske plan og få til en utvikling på de områdene som er beskrevet i denne. Medarbeidersamtalen skal være en bevisstgjøringsprosess for lederen og for lærerne når det gjelder skolens målsetting og kunne ut i en skriftlig avtale.

Likeledes blir begrepet skoleutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid nevnt som viktige områder. Rektor er opptatt av å benytte seg av sine medarbeideres kompetanse, både den formelle og uformelle. Kartlegging av kompetanse er derfor sentralt som et formål for medarbeidersamtalen. Som en oppfølging av dette blir også en strategi for den enkeltes kompetanseutvikling drøftet, og fulgt opp gjennom det neste året.

Hvordan beskriver lederne medarbeidersamtalens funksjon i skolen for den enkelte og for skolen som organisasjon?

- **Personalarbeid**

Rektor og den enkelte lærer får anledning til å bruke tid alene for å bygge en god relasjon seg imellom. Læreren vet at rektor har satt av en time og at denne tiden er forbeholdt henne/han.

- **Sikre skoleutvikling**

Rektor oppfatter at den direkte samtalen med den enkelte gjør det mulig å sikre at alle har forstått innholdet i skolens utviklingsplan og jobber etter denne. Dersom det er uklarheter, kan dette avdekkes i denne samtalen.

- **Sikre kompetanseutvikling**

Lærerne er, som alle andre, på ulike nivåer når det gjelder behov for kompetanseutvikling. I en medarbeidersamtale vil rektor sikre at det er den enkeltes ønsker og behov som kommer frem, ikke et ønske fra en gruppe av lærere.

- **Gi tilbakemeldinger**

Rektor er svært opptatt av å gi tilbakemeldinger til den enkelte lærer. Målet er at alle skal få en positiv, helt konkret, tilbakemelding på noe som er gjort eller prestert, og en tilbakemelding på områder som kan forbedres. Dette følges ved behov opp i løpet av det neste året.

Hvilke refleksjoner gjør lederne for medarbeidersamtalens framtidige mål og funksjon?

- **Utvikling**

Rektor mener at medarbeidersamtalen er og kommer til å være et viktig bidrag til skoleutviklingen. Her pekes det både på utvikling av den enkelte lærer, av skolen som organisasjon, men også som er middel for å sette fokus på elevenes utvikling.

- Refleksjon

Gjennom hele intervjuet kom rektor stadig tilbake til refleksjonsarbeidet. Det ble påpekt at lærerne ikke hadde tradisjon for å reflektere over hvorfor de hadde lykket i ulike sammenhenger. Dette ønsket rektor å sette fokus på for eksempel gjennom – ”hvorfor lykkes vi så godt med leseutviklingen i den klassen?”. For å få til dette arbeidet ønsket rektor en større bevissthet rundt medarbeidersamtalen og en større grad av forberedelse fra lærernes side. Hun ønsker at dette skal være en utviklingssamtale som kommer hele skolen til nytte, og da må arbeidet rundt samtalen fokuseres mer på enn det som blir gjort i dag.

- Fokus på kunnskapsnivå

Rektor forteller at resultatene fra de nasjonale prøvene kun har vært bearbeidet som et felles anliggende. På sikt er det ønskelig at dette skal bli et tema på medarbeidersamtalen. Tanken er da at samtalen også kan inneholde den enkelte læreres bidrag til karaktersnittet i en klasse. Dette skal gjøres for å sette fokus på kunnskapsnivået, samtidig som den enkelte lærer skal bli bevisst hvilken innvirkning han/hun har hatt på klassens utvikling.

Dette er forholdsvis nye tanker i skolen, der enkeltlærere skal gjøres ansvarlig for kunnskapsnivået i sin klasse. Rektor ønsker derfor å gå sakte frem og snakke med sine medarbeidere i forkant, slik at de forstår at dette skal være et fokus for å øke lærernes bevisste holdning til sitt bidrag til et høyere kunnskapsnivå.

4.1.3 Trinn tre – fra kode til mening

Hvordan beskriver lederen formålet med medarbeidersamtalen?

Rektor er svært opptatt av å se sitt personale. En av teknikkene hun bruker for å vise at hun følger med, er tilbakemeldingene hun gir i medarbeidersamtalen. Dette blir

trukket frem flere ganger i løpet av intervjuet, muligens fordi dette er en tidkrevende oppgave. Rektor har bestemt seg for å gi konkrete tilbakemelding, enten på en spesiell situasjon eller et spesielt arbeid. Det var viktig for henne å ikke komme med generelle tilbakemelding som at vedkommende er flink eller gjør en god jobb.

Rektor mener at gode tilbakemeldinger er helt avgjørende for å komme et skritt videre i utviklingen av skolen. Lærerne får tilbakemelding på det som fungerer bra, men også et utviklingsområde som må forbedres og blir fulgt opp av skolens ledelse.

”Så lager vi en avtale på hvordan det kan bedres, så følger jeg opp [..] Så er vi snille og romslige en stund og så er vi da i neste fase, hvis det ikke har blitt bedre, så må jeg jo lage andre typer av avtaler. Da har jeg folk inne til avtale – hva skal vi gjøre nå? Du gjør ikke det som er blitt avtalt?”

Rektor på denne skolen har et bevisst forhold til at det skal inngås avtaler om utviklingsområder og at disse avtalene skal følges opp. Hun er åpen for at lærerne har områder de ikke kan eller ikke behersker, men at det da er skolens ansvar å sørge for å gi dem den etterutdanningen de har behov for.

Formålet med medarbeidersamtalen, slik rektor beskriver det, er å se på den enkeltes utviklingspotensialer og kunne utvikle disse som et ledd i arbeidet mot å nå skolens strategiske plan. Hun tenker at medarbeidersamtalen er en bevisstgjøringsprosess, både for læreren og henne selv, når det gjelder skolens målsetting. Videre beskriver hun innholdet og funksjonen med medarbeidersamtalen, som en forlengelse av skolens strategiske mål:

”[..] knyttet sterkt opp til strategisk plan. Så når man har laget strategisk plan, så vet man i grunn hva sjefen kommer til å spørre om på medarbeidersamtalen”

Rektor er opptatt av at skolens drift hele tiden skal styres etter den strategiske planen, slik at skoleutviklingen blir ivaretatt. Hun påpeker imidlertid også at medarbeidersamtalen blir en rolig time for å refleksjon:

”en slags bevisstgjøringsprosess tenker jeg både for lederen og for medarbeideren, sette seg ned å få reflektert litt rundt her og nå situasjonen og fremover.”

Hvordan beskriver lederne medarbeidersamtalens funksjon i skolen for den enkelte og for skolen som organisasjon?

Skal vi gi en kort oppsummering av rektors svar på medarbeiderstamtalens funksjon, må det blir relasjonsbyggende, sikre skoleutvikling, sikre kompetanseutvikling og et sted for å gi tilbakemeldinger.

Det at en skoleleder tar seg tid til å sette seg ned sammen med den enkelt lærer, bør gi muligheter for relasjonsbygging. I tillegg gir det skolelederen anledning til å engasjere den enkelte lærer i skoleutvikling.

Det kan være enkeltlærere i et kollegium som har behov for etterutdanning og kurs, og medarbeidersamtalen kan være et egnet sted for å få innspill fra den enkelte. På denne skolen ble alle ønsker om etterutdanning og kurs notert ned i referatet fra medarbeidersamtalen, og sammenhold når alle samtalene var gjennomført.

”...når jeg har gjennomgått alle medarbeiderne, så luker jeg ut de temaene som jeg har forplikta oss i ledelsen på. Hvis vi skal har kurs, i Fronter eller PowerPoint, hvem skal ha det, hvor skal og når skal vi ha det, skal det være for alle? Vi setter opp en plan i forhold til dette”

Hvilke refleksjoner gjør lederne for medarbeidersamtalens framtidige mål og funksjon?

Når rektor reflekterer rundt medarbeidersamtalens framtidige mål og funksjon setter hun fokus på utvikling i alle deler av organisasjonen: skolen, lærerne og elevene. Hun er også opptatt av at medarbeidersamtalen, og skolehverdagen for øvrig, skal gi rom for refleksjon.

Rektor har et ønske om å bringe begrepet ”læringsbidrag” inn i medarbeidersamtalen. Hun ønsker å sette et større fokus på det kunnskapsbidraget som hver enkelt lærer bidrar med, målt opp mot resultatene på de nasjonale prøvene. Dette vil være, i alle fall for henne, noe helt nytt når det gjelder innhold i medarbeidersamtalen. Hun har tydeligvis tenkt på dette en stund, men ennå ikke luftet det i personalet.

Samtidig som rektor er opptatt av medarbeidersamtalen som et viktig bidrag inn i skoleutviklingen, ser hun også at den har tydelige begrensninger da den kun gjennomføres en gang i året med hver lærer.

4.1.4 Trinn fire - sammenfatning

Den siste fasen i analysearbeidet rundt intervjuet med rektor, er en sammenfatning av våre funn sett opp mot vår problemstilling og vårt formål med oppgaven. Vår problemstilling: **Hvilket formål og hvilken funksjon har medarbeidersamtalen i dagens utdanningspolitiske kontekst?**

Rektor sier at **formålet** med medarbeidersamtalen er å sikre at skolens strategiske plan er kjent og at alle jobber frem mot de samme målsettingene, samtidig som samtalen skal skape gode relasjoner mellom lederen/ledergruppa og den enkelte lærer. Rektor mener også at det å gi konkrete tilbakemeldinger til den enkelte lærer er at viktig formål med medarbeidersamtalen.

Hun beskriver også **formålet** med medarbeidersamtalen til relasjonsbygging, hvor tilbakemeldinger blir trukket frem som viktig. Likeledes sier rektor at medarbeidersamtalens funksjon er å sikre skole- og kompetanseutvikling. Rektor er opptatt av å se sitt personale, og presiserer at medarbeidersamtalen i seg selv ikke kan være den eneste arenaen for å sikre disse formålene.

I tilknytning til vår problemstilling hadde vi som formål å **beskrive og forstå ledernes og lærernes erfaringer med medarbeidersamtalen i lys av dagens utdanningspolitiske kontekst og hvilket potensial leder og medarbeider sier at**

den har i framtiden. Når vi satt opp dette formålet, var det for å studere hvilke tanker og handlinger som hadde vært gjort i etterkant av tidligere medarbeidersamtaler. Er medarbeidersamtalen noe som blir gjennomført og avsluttet i løpet av en time eller blir arbeidet herfra fulgt opp videre?

Rektor har positive erfaringer med medarbeidersamtalen. Hun mener at de riktige sakene, dvs. fra strategisk plan, bli satt på dagsorden og fulgt opp av skolens ledelse. Ettersom det blir laget en skriftlig oppsummering og en plan for det kommende året, føler rektor at medarbeidersamtalen er en drivkraft for utvikling og et av flere ledelsesverktøy i skolen.

Rektor oppfatter imidlertid at lærerne legger ulik vekt på samtalen og dermed har forberedt seg ulikt. Hun sier at mange av lærerne forbereder seg godt og tenker igjennom de temaene som er valgt ut på forhånd og noen kommer også med egne innspill på saker de vil skal diskuteres. Andre lærere kommer med invitasjonen til medarbeidersamtalen uten noen form for forberedelse. Rektor vurderer om det vil være lurt av skolen i fremtiden å sette av tid til lærerne, slik at alle føler at de har anledning til refleksjon i forkant.

I løpet av de neste årene har rektor et ønske om å sette elevenes kunnskap på dagsorden i medarbeidersamtalen. Hun ønsker å løfte frem hver lærers bidrag til karaktersnittet i en klasse og samme reflektere over resultatene. Hun ser at dette er en ukjent måte å jobbe på, i alle fall for lærerne på denne skole, men vil jobbe for dette fokuset i årene fremover. På denne måten ønsker rektor å ansvarliggjøre den enkelte lærer for arbeidet som blir gjort i klasserommet.

4.2 Intervju med assisterende rektor

4.2.1 Trinn en – helhetsinntrykk

Assisterende rektor mener at formålet med medarbeidersamtalen er å følge opp den enkelte medarbeider i forhold til den pedagogiske virksomheten på skolen.

Lederen må følge opp at lærerne er lojale mot de føringene ledelsen gir. Gjennom medarbeidersamtalen følger lederne opp utviklingsområder skolen har i strategisk plan.

Medarbeidersamtalen har, i følge assisterende rektor, den funksjon at lærerne lager målsettinger for arbeidet i perioden fram til neste medarbeidersamtale sammen med lederen. Målene følges opp av lederen og kan bidra til personlig utvikling hos den enkelte. Å finne tid til å gi tilbakemelding til lærerne angående målene er en utfordring hevder assisterende rektor som ønsker å gjøre noe med dette. Innholdet i medarbeidersamtalen er i stor grad å følge opp den pedagogiske virksomheten og føringer fra ledelsen, men den kan også gi mulighet til å bli nærmere kjent med den enkelte.

Lærerne får et skjema de bruker i forberedelse til samtalen. Assisterende rektor mener det er viktig at dette skjemaet revideres når det kommer innspill fra lærerne og andre skoleledere. Dersom skjemaet kunne blir mer aktivt tatt i bruk og fulgt opp, kunne medarbeidersamtalen blitt et styringsinstrument for ledelsen. Det er gjort endringer på dette skjemaet de siste årene, og assisterende rektor ser at avtalen som gjøres i etterkant har blitt et mer levende dokument for skolen og den enkelte.

Hvordan lærerne forbereder seg til samtalen er svært ulikt. Noen har ikke sett på skjemaet før de kommer til samtalen, mens andre er godt forberedt. Assisterende rektor mener at når lærerne er godt forberedt påvirkes samtalens innhold positivt. Han tror en av årsaken til at flere ikke er forberedt skyldes tidsklemma, og derfor bør det kanskje settes av tid til forberedelse før samtalen

4.2.2 Trinn to – fra temaer til koder

Vi har her systematisere våre funn etter koder (Malterud, 1996) og har samlet funnene våre under de respektive forskningsspørsmål.

Hvordan formulerer lederen formålet og hvordan oppfatter lærerne formålet?

- Utvikling

Assisterende rektor sier at et av formålene med medarbeidersamtalen er å sette opp målsettinger for den enkelte for perioden fram til neste medarbeidersamtale. I løpet av samtalen skal læreren og lederen komme fram til målsettinger som skal føre til utvikling av den enkelte. De målene som blir satt i medarbeidersamtalen følges opp av lederen i perioden slik at han får et godt innblikk i utviklingen av den enkelte. Hva skolen ønsker når det gjelder skoleutvikling er også en del av medarbeidersamtalen, og til sammen gir dette assisterende rektor et godt innblikk i utviklingen av den enkelte og skoleutviklingen.

- Strategi

Assisterende rektor er opptatt av å følge opp lærerne i forhold til skoleutvikling og skolens strategiske plan. Han oppfatter medarbeidersamtalen som en mulighet for å følge opp og sjekke ut at den enkelte lærer arbeider i forhold til ledelsens føringer.

- Oppfølging

De målene som ble satt på forrige medarbeidersamtale følges opp.

Hvordan beskriver lederne medarbeidersamtalens funksjon i skolen for den enkelte og for skolen som organisasjon?

- Personalarbeid.

I den daglige ledelsen av skolen sier assisterende rektor at ting som kommer fram i medarbeidersamtalen følges opp flere ganger i løpet av året. Hvor mye oppfølging hver lærer gis avhenger av hva som kommer fram i medarbeidersamtalen. Her nevnes forhold som er jobbrelatert for eksempel bruk av Fronter, samarbeid skole-hjem og ting som skjer i undervisningen. Andre mer personlige saker kan også bli tatt opp i medarbeidersamtalen.

- Sikre skoleutvikling.

Gjennom oppfølgingen av pedagogiske føringer får ledelsen tilbakemeldinger på hva lærerne gjør i forhold til utviklingsarbeidet på skolen. Hvis aspekter ved undervisningen ikke er tilfredsstillende får ledelsen innblikk i dette og kan

veilede læreren slik at utvikling oppstår. Hva innholdet i medarbeidersamtalen skal være bestemmes i form av et skjema lærerne for en tid før medarbeidersamtalen. I skjemaet er strategisk plan en viktig del fordi den legger føringer for utviklingsarbeidet ved skolen.

- Sikre kompetanseutvikling

Målsetting som settes for hver lærer fører til utvikling. Ledelsen følger opp avtalen og har da mulighet til følge utviklingen til den enkelte og hele personalet ved skolen.

Hvilke refleksjoner gjør lederne for medarbeidersamtalens framtidige mål og funksjon?

- Bli nærmere kjent med den enkelte enn i det daglige

I en travel hverdag mener assisterende rektor at det er fint med en slik samtale, som kan bidra til at lederen blir nærmere kjent med den enkelte..

- Et godt styringsinstrument

Assisterende rektor mener også at med noen gode justeringer kan medarbeidersamtalen bli et godt styringsinstrument.

- Tilbakemeldingene

Assisterende rektor synes det er en utfordring å følge opp medarbeidersamtalen godt med tanke på tilbakemeldinger til lærerne. Han tenker i denne sammenhengen på å følge opp de målsettingene som lages sammen med lærerne i medarbeidersamtalen.

4.2.3 Trinn tre – fra kode til mening

Hvordan beskriver lederen formålet med medarbeidersamtalen?

Assisterende rektor snakker mye om viktigheten av og utfordringene med å føre en viss kontroll i forhold til den pedagogiske virksomheten og de føringene ledelsen gir. Han sier det er viktig at planer for skolen følges opp. Dette gjøres ved å ha fokus i deler av samtalen på innholdet i strategisk plan.

“ Det å kunne følge opp den enkelte i forhold til pedagogisk virksomhet [...] Strategisk plan og andre dokumenter som vi har, legger føringer for hva vi ønsker lærerne skal gjøre i den daglige virksomheten.”

Han sier videre, “[...]vi følger opp det vi har av skoleutvikling gjennom de samtaleene“. I strategisk plan viser skolen hvilke satsningsområder den har, og gjennom det hvordan skolen ønsker å utvikle seg. At innholdet i planen blir aktivt brukt i medarbeidersamtalen, viser at skoleutvikling blir tatt på alvor av skolens ledelse. Ved å ha et slik fokus vil lederen få et innblikk i hvordan utviklingen på skolen på blir gjennomført, og samtidig som han får tilbakemeldinger om skolens utvikling er slik han ønsker. Ut fra dette kan vi si at medarbeidersamtalen har betydning for skolens utviklingsarbeid. På spørsmål om den er en del av skoleutviklingen, uttrykker han at en leder ønsker å ha kontroll på det som gjøres på skolen og at dette er vesentlig for å drive skolen videre. Medarbeidersamtalen blir en arena for å kontrollere arbeidet ved skolen, og vil være riktig sted når formålet er å følge opp skolens virksomhet.

Hvordan beskriver lederne medarbeidersamtalens funksjon i skolen for den enkelte og for skolen som organisasjon?

I forhold til den enkelte uttrykker assisterende rektor at medarbeidersamtalens funksjon er å avdekke behov og utfordringer hos medarbeideren, som må følges opp. På denne skolen skal medarbeidersamtalen ende med en skriftlig avtale med målsettinger for kommende periode. Avtalen går på den enkelte lærer og ledelsens oppgave er, i følge assisterende rektor, å følge opp den enkeltes avtale. Å ha en slik forpliktende avtale stiller krav til lærer og ledelse om at utvikling skal skjer. Da avtalen skrives i medarbeidersamtalen vil lærerne styre en del av innholdet slik at de er med på å påvirke utviklingen. Denne medbestemmelsen kan være motiverende for den enkelte, samtidig som lederne kan påvirke utviklingen i en retning de ønsker. Hvis denne avtalen skal føre til utvikling er det viktig at ledelsen følger opp slik at lærerne opplever at avtalen er levende og betydningsfull. Hvis lærerne ikke opplever at avtalen følges opp vil nok avtalens funksjon ikke være så sterk som ønskelig. Utfordringen for ledelsen blir da å sette av tid til dette arbeidet. Lærerne bør ha noen tanker om hva de ønsker innholdet skal være slik at de kan være med på å forme avtalen.

“Jeg ser tydelig forskjell på hvordan lærerne forbereder seg til samtalen, noen kommer med papiret i hånda og det er det. Og noen kommer med gjennomtenkte tanker og notater og på en måte er godt forberedt.”

Å være forberedt har en viktig funksjon for lærerne i utarbeidelse av avtalen. Hva som gjør at noen velger ikke å være forberedt, kan være at de ikke ser verdien i avtalen. Dette bør kanskje tas opp med den enkelte eller sammen med hele personalet. Assisterende rektor snakker om tidsklemma både for lærerne og lederne. Hvis det legges til rette tidsmessig for at lærerne kan forberede seg til samtalen, vil kanskje innholdet i medarbeidersamtalen og avtalene ha en positiv utvikling. Assisterende rektor sier:

”Det kunne nok vært en fordel og lagt inn på fellestid eller noen sånt til forberedelser. Jeg tror begge parter ville få mer ut av et da. Særlig med tanke på de målsettingene vi ønsker å få ned på papiret og som er de viktigste i forhold til oppfølging videre. “

4.2.4 Trinn 4 - sammenfatning

I tilknytning til vår problemstilling hadde vi som formål å **beskrive og forstå ledernes og lærernes erfaringer med medarbeidersamtalen i lys av dagens utdanningspolitiske kontekst og hvilket potensial leder og medarbeider sier at den har i framtiden**. Når vi satt opp dette formålet, var det for å studere hvilke tanker og handlinger som hadde vært gjort i etterkant av tidligere medarbeidersamtaler.

Assisterende rektor sier at **formålet** er følge opp de planene og føringene ledelsen gir gjennom strategisk plan og andre dokumenter. Gjennom hele intervjuet er det viktig for han å følge opp arbeidet til lærerne. Dette gjelder på flere områder som pedagogisk virksomhet, arbeidet i klasserommet og strategisk plan. Ved at det lages målsettinger sammen med lærerne vil han systematisk få fulgt opp den enkelte i forhold til ledelsens føring. En annen side ved dette arbeidet er at lederen er med på å skape utvikling for den enkelte og skolen.

Å sikre lojaliteten i forhold til føringene som ligger i områdene nevnt over mener assisterende rektor også er et **formål** med medarbeidersamtalen. Om lærerne er

lojale i forhold til føringene får han svar på i medarbeidersamtalen i form av oppfølging av de forskjellige områdene.

I forkant av medarbeidersamtalen for lærerne et skjema til forberedelse før medarbeidersamtalen. Han mener at endringer i skjemaet har ført til at samtalen utvikles, noe som igjen kan føre til skoleutvikling. For han er det viktig at innspill angående skjemaet blir tatt på alvor slik at skjemaet kan revideres. Innspill sier han kan komme fra lærere eller andre skoleledere og på den måten er arbeidet med medarbeidersamtalen kontinuerlig. Disse endringene, eller justeringene som han kaller det, vil bidra til at medarbeidersamtalen blir et styringsinstrument for ledelsen.

I følge han har medarbeidersamtalen potensial. Han har et ønske om at den skal bidra til at han blir nærmere kjent med lærerne og at den kan bli et godt ledelsesverktøy.

4.3 Spørreundersøkelde blant lærerne

4.3.1 Trinn en - helhetsinntrykk

Flere av lærerne svarer at mange områder som har med arbeidssituasjonen å gjøre, er vesentlige i medarbeidersamtalen. Det de fleste svarer først er viktigheten av trivsel på arbeidsplassen. I den sammenhengen utdyper noen svaret med forhold til ledelsen, medarbeidere og elvene. Andre temaer samtalen inneholder går på den enkelte og det faglige i arbeidet. Fokus blir satt på utfordringer jobben gir, personlige målsettinger og behov for videreutdanning.

På denne skolen kommer det klart fram at lærerne får et skjema en stund før samtalen, som en mal for innholdet i samtalen. At dette danner rammen for samtalen kommer fram i flere av svarene, men svarene viser også at det er rom for å ta opp andre saker. Flere svarer at skjemaet danner grunnlaget for medarbeidersamtalen og så utvikler samtalen seg etter hvert.

Mange av lærerne svarer at den bidrar til utvikling, både personlig - og skolens utvikling. Tilbakemeldinger bidrar til utvikling, både ved at lærerne gir tilbakemeldinger til ledelsen og at ledelsen gir tilbakemeldinger til lærerne. Noen nevner innspill til videre arbeid som en del av den personlige utviklingen. Det er også noen som mener at medarbeidersamtalen bidrar lite til utvikling.

Det er flere som svarer at de synes det er viktig å ha en god samtale med ledelsen. I det daglige er det ofte travelt, og da er det viktig med en samtale hvor forskjellige områder rundt arbeidet blir tatt opp.

På spørsmål om medarbeidersamtalens potensial svarer flere at personlig utvikling er sentralt. Andre svarer at de ikke tror samtalen har noe stort potensial, men at det er viktig å ha en god samtale med ledelsen en gang i året.

4.3.2 Trinn to – fra temaer til koder

Her vil vi presentere våre funn, systematisert etter koder (Malterud, 1996) og samlet under våre forskningsspørsmål.

Hvordan formulerer lederen formålet og hvordan oppfatter lærerne formålet?

- **Arbeidsmiljø**

I medarbeidersamtalen blir trivsel på arbeidsplassen tatt opp. Lærerne kan komme med innspill på hva de synes er bra og hva som bør enders for at arbeidsplassen skal være et godt sted å arbeide på. I denne sammenhengen blir det også snakket om relasjoner i forhold til ledelsen, medarbeidere og elever.

- **Utvikling for den enkelte**

I løpet av samtalen setter lærerne seg mål de skal arbeide med til neste samtale. De får tilbakemelding på arbeidet de gjør. Dette gjelder både områder hvor de lykkes og på områder ledelsen mener det bør være rom for forbedringer. Hvis det er områder som bør forbedres, blir dette diskutert i medarbeidersamtalen. Kurs eller videreutdanning kan være det rette for å utvikle seg i riktig retning, i forhold til skolens målsettinger.

- Utvikling av skolen.

I medarbeidersamtalen gir lærerne ledelsen informasjon om arbeidsplassen.

Dette kan gjelde psykiske og fysiske områder. Ved å gi denne informasjonen til ledelsen gir det ledelsen mulighet til å kartlegge hva som skjer på skolen.

Lærerne snakker om faglige utfordringer slik at ledelsen får informasjon dersom det er områder de bør sette fokus på. Denne informasjonen gir, i følge lærerne, ledelsen mulighet til å styrke personalet som helhet eller grupper av personalet.

Hvordan beskriver lærerne medarbeidersamtalens funksjon i skolen for den enkelte og for skolen som organisasjon?

- Relasjoner - kommunikasjon

Noen lærere mener at ved å ha samtale med lederen vil det skape utvikling for den enkelte fordi gjennom kommunikasjon skapes relasjoner og læring.

- Tilbakemeldinger.

Flere lærere sier at tilbakemeldinger fra ledelsen er med på å skape utvikling. Å få positive tilbakemeldinger gir motivasjon til å stå på videre i arbeidet. Disse tilbakemeldingene kan komme i form av innspill og nye ideer til arbeidet. Det kan også være at ledelsen gir tilbakemeldinger om forbedring og noen lærere opplever det som positivt i forhold til egenutvikling.

- Lage målsettinger

Flere av lærerne mener at den avtalen som utarbeides mellom leder og dem selv er en viktig funksjon med medarbeidersamtalen.

Hvilke refleksjoner gjør læreren seg for medarbeidersamtalens framtidige mål og funksjon?

- Større grad av personlig utvikling

Nesten alle lærerne som svarte på vårt spørreskjema, dvs. 11 av 13, mener at medarbeidersamtalen er viktig for personlig utvikling, det å kunne sette seg målsettinger.

Ingen av lærerne kommer med spesifikke refleksjoner rundt medarbeidersamtalens framtidige mål og funksjon, men flere av lærerne mente av samtalen var viktig også i fremtiden.

4.3.3 Trinn tre – fra kode til mening

Hvordan formulerer lederen formålet og hvordan oppfatter lærerne formålet?

Alle lærerne som har svart på vårt spørreskjema har vært opptatt av medarbeidersamtalen i forhold til skolens arbeidsmiljø. De mener at den har stor innvirkning på trivsel, arbeidssituasjon og relasjonen mellom den enkelte lærer og ledelsen.

”[...] trivsel [...] fungere i forhold til arbeidssituasjon [...] samarbeid med teamet du tilhører og andre i personale [...] bra for meg som person og for å sette fokus på mål ved undervisningen”

På spørsmål om medarbeidersamtalen bidrar til utvikling av deg selv svarer noen av lærerne at de får innspill til nye ideer og får diskutert utfordringer videre i arbeidet. Tre av lærerne svare at medarbeidersamtalen ga rom for å snakke om videreutdanning, mens mange var opptatt av at det ble satt målsettinger for den enkelte.

” [...] den enkelte kan få hjelp til videreutvikle/forbedre sin arbeidssituasjon [...] gjensidige avtaler kan gjøres [...] personlig utvikling [...] sette seg realistiske mål [...]”

I vårt spørreskjema var vi interessert i svar på hvordan medarbeidersamtalen kunne bidra til skoleutvikling. Det er helt tydelig at medarbeidersamtalen har et individrettet fokus blant lærerne, da skoleutvikling bare blir nevnt i sammenheng med tilbakemeldinger til ledelsen.

” [...] får kartlagt personalets situasjon, ledelsens situasjon og kan bruke dette systematisk til forbedring [...]”

Hvordan beskriver lærerne medarbeidersamtalens funksjon i skolen for den enkelte og for skolen som organisasjon?

Flere av lærerne påpeker at medarbeidersamtalen har en viktig funksjon i seg selv, da lederen setter av tid til å prate med den enkelte. Det blir presisert at samtale, uansett om det er i en medarbeidersamtale eller ikke, mellom lærer og ledelse er bra.

” [...] all samtale mellom ledelse og arbeidstaker er bra! [...] kommunikasjon er viktig [...]men – hyggelig og viktig å prate med ledelsen på to-mannshånd i rolige omgivelser! [...]”

Lærerne opplever at medarbeidersamtalen er en arena for tilbakemeldinger fra ledelsen til dem selv. Dette kan være områder de har jobbet godt med, eller felter som ledelsen mener at de bør konsentrere seg mer om.

På denne skolen lages det skriftlige avtaler mellom ledelsen og lærerne hvert år, som gjennomgås i medarbeidersamtalen. Mange av lærerne mener at de målene som settes er en av funksjonene for medarbeidersamtalen, noe som skaper målsetting for skoleåret.

” [...] mål for videre arbeid [...] mål for skoleåret [...]”

Hvilke refleksjoner gjør læreren seg for medarbeidersamtalens framtidige mål og funksjon?

Lærerne er samlet sett positive til medarbeidersamtalens framtidige mål og funksjon, men kommer med lite innspill til hvordan den eventuelt kan videreutvikles.

” [...] personlig utvikling [...] sette seg mål [...] gjensidig forpliktende avtale kan gjøres. Disse følges opp. Vanskelig å lure seg unna. [...]”

4.3.4 Trinn fire - sammenfatning

Trinn fire i analysearbeidet med spørreskjemaene til lærerne, er en sammenfatning av våre funn sett opp mot vår problemstilling og vårt formål med

oppgaven. Vår problemstilling: **Hvilket formål og hvilken funksjon har medarbeidersamtalen i dagens utdanningspolitiske kontekst?**

Lærerne på den utvalgte skolen fikk ikke direkte spørsmål om hva de oppfattet som medarbeidersamtalens formål og funksjon. Vår sammenfatning av spørreskjemaene har gitt oss en indikasjon på hva lærerne legger i disse begrepene.

Våre funn når det gjelder lærernes syn på medarbeidersamtalens **formål** kan beskrives som skolens arbeidsmiljø, personlig utvikling og skoleutvikling. I sammenfatningen av disse kategoriene har lærerne omtalt trivsel, arbeidssituasjon og relasjoner. De har også kommet innom begreper som utfordringer, videreutdanning, tilbakemelding og målsettinger. I tillegg til alt dette mener de at tilbakemelding til skolens ledelse også er et av formålene med medarbeidersamtalen.

Mange av svarene som lærerne ga på spørreskjemaet kunne betraktes både som medarbeidersamtalens **formål** og som **funksjon**.

5. Analyse av empiri

*I denne delen av oppgaven analyserer vi funn fra empirien opp mot våre analysebegreper: medarbeidersamtalen, utdanningspolitiske føringer, kommunikasjon og tilbakemelding, relasjoner og kunnskapsutvikling. Vi forsøker å tydeliggjøre likeheter og ulikheter mellom våre informater; rektor, assisterende rektor og lærerne, og komme med betraktninger rundt hva som kan gi oss svaret på vår problemstilling: **Hvilket formål og hvilken funksjon har medarbeidersamtalen i dagens utdanningspolitiske kontekst?***

5.1 Medarbeidersamtalen

Vår masteroppgave skal gi oss innblikk i hvordan skoleledere og lærere ser på medarbeidersamtalens formål og funksjon i en utdanningspolitisk kontekst. I den sammenheng er det viktig for oss å få klarhet i hvordan den skolen vi har gjennomført undersøkelsen på definerer medarbeidersamtalen. På den måten kan vi vite om vi har lik oppfatning av begrepet medarbeidersamtale.

Vi har i vår teoridel vist at det finnes mange ulike definisjoner på begrepet medarbeidersamtale, se kapittel 2. Når vi nå skal vurdere skolens oppfatning av denne samtalen, velger vi å ta utgangspunkt i Rørvik (1998) sin definisjon:

En medarbeidersamtale er en periodisk (i betydningen regelmessig, tilbakevendende), systematisk (i betydningen planlagt og vel forberedt) og forpliktende personlig samtale mellom en leder og en medarbeider om forhold mellom den enkelte og virksomheten (s. 52).

Denne definisjonen ser vi er gyldig for ”vår” skole, når det gjelder regelmessig gjennomføring. Rektor, assisterende rektor og lærerne forteller oss at samtalen gjennomføres en gang per skoleår.

Når det gjelder den systematiske delen, det vil si planlagt og vel forberedt, er oppfatningen noe ulik. Rektor forteller oss at skjemaet som er grunnlag for samtalen

blir utarbeidet av ledelsen og deretter sendt til MBU for drøfting. Assisterende rektor forteller oss at skjemaet kun blir utarbeidet av ledelsen. Lærerne forteller at de får et skjema med ferdige punkter for samtalen, men at de kan komme med egne innspill dersom de føler behov for dette.

Definisjonen til Rørvik (1998) sier at medarbeidersamtalen skal være vel forberedt. Her mener både rektor og assisterende rektor at de har en utfordring. De forteller begge at flere av lærerne kommer til medarbeidersamtalen ”med innkallingen i hånden” uten at de engang har sett på temaene på forhånd. Begge forteller imidlertid om lærernes ”tidsklemme” der undervisning og samarbeid med andre lærere og aktører utenfor skolen tar mye tid. Ledelsen har derfor vurdert om de skal sette av tid i lærernes fellestid, slik at de kan forberede seg. Rektor uttrykker at dette ikke burde være nødvendig da det også bør være i lærernes egen interesse å forberede seg til samtalen. Når vi ser på tilbakemeldingene fra lærerne, er det kun tre lærere som forteller at de forbereder seg til samtalen på forhånd.

Det kan virke som at innholdet i samtalen er viktigere for lederne enn for lærerne. Dette kan skyldes at lærerne ikke har noe eieforhold til temaer som blir tatt opp i medarbeidersamtalen, da dette styres av ledelsen gjennom skjemaet som deles ut til forberedelser. Hvis lærerne blir tatt med i prosessen rundt innholdet i samtalen, kan dette føre til et større eieforhold til samtalen. Innholdet i skjemaet vil da ikke være styrt bare av ledelsen, men av begge partene i relasjonen.

Det neste leddet i Rørvik (ibid) sin beskrivelse av medarbeidersamtalen er ”forpliktende personlig samtale mellom en leder og en medarbeider”. De funn vi har gjort hos ledelsen, er at de legger vekt på den forpliktende delen av samtalen. Begge forteller om en medarbeidersamtale som ender i en forpliktende avtale mellom leder og lærer om målsettinger for neste skoleår. Dette har vi i mindre grad funnet igjen hos lærerne. Det kan tyde på at ledelsen ser på avtalen som forpliktende, men at den ikke nødvendigvis oppfattes på samme måte av lærerne.

Vi vurderer den forpliktende avtalen som gjøres til å være et forsøk fra skoleledelsen for å sikre at avtalen blir gjennomført og fulgt opp. En slik avtale kan være et ledd av skolens utvikling, men da bør avtalens innhold være i samsvar med skolens utviklingsplan. Et eksempel som ble gitt av ledelsen, er oppfølging i bruk av Fronter. Hvis dette er typen innhold i samtalen ser ikke vi at den kan bidra til utvikling av skolen. Det er ingen lærere som snakker om en avtale, men noen sier at de setter opp mål. Disse målene læreren snakker om kan være en del av avtalen, for som assisterende rektor sier: *”Og den ender opp med en avtale med målsettinger for kommende periode”*. Ut fra de svarene vi får fra lærerne er det ingen som forteller om en skriftlig avtale. Vi tolker dette slik at avtalen har liten betydning for lærerne. Videre stiller vi oss undrene til hvordan lærerne selv følger opp, og blir fulgt opp, når ingen av lærerne nevner at avtalen eksisterer.

Siste del av definisjonen av medarbeidersamtalen til Rørvik (1998) sier *”om forhold mellom den enkelte og virksomheten”*. Her tenker vi at fokuset skal settes både på det enkelte individ og på selve virksomheten. Når vi intervjuet rektor og deretter assisterende rektor, var strategisk plan et viktig innslag i medarbeidersamtalen. Begge snakket om strategisk plan og oppfølgingen av denne som det sentrale. Rektor sier i intervjuet, om innholdet i medarbeidersamtalen:

”Så når man har laget strategisk plan, så vet man i grunn hva sjefen kommer til å spørre om på medarbeidersamtalen”

Det interessante her er at lærerne ikke snakker om strategisk plan, men er mer sentrert om seg selv og sin utvikling. Rørvik (1998) er selv inne på dette individfokuset når han henviser til Wollebæk og uttrykker at medarbeidersamtalen er et rituale for å vedlikeholde respekten for det enkelte individ. Det at en organisasjon har gitt åpning for personlige utviklingsmuligheter har satt enkeltindividet i fokus, og muligens gjort medarbeidersamtalen til en individuell samtale der lærerne setter fokus først og fremst på seg selv. Dersom vi ser våre funn opp mot funnene til Nordnes (2008), viser disse også at lærerne er svært individfokusert. Ut fra dette kan vi med litt

større sikkerhet antyde at lærere ser på medarbeidersamtalen som et forum hvor individfokuset er i sentrum.

Rørvik (1998) har beskrevet medarbeidersamtalen på tre ulike måter, omtalt i kapittel 2:

- Personalbedømmelsessamtaler
- Vurderings – og veiledningssamtaler
- Den skandinaviske medarbeidersamtalen

De to første typene av samtaler bærer preg av å være vurderingssamtaler i forhold til prestasjoner. Den siste samtalen legger mindre fokus på evaluering av den ansatte, og fokuserer på at det er en samtale mellom to likeverdige parter. Når rektor og assisterende rektor snakker om medarbeidersamtalen, er de opptatt av dialogen mellom ledelsen og den enkelte, noe som er typisk for den skandinaviske medarbeidersamtalen. Rektor vurderer imidlertid om hun i framtiden skal bruke medarbeidersamtalen også som en vurderingssamtale i forhold til resultater, hun sier:

”Og det tror jeg at nå er det kanskje modent, fra neste år og kunne sette seg ned og snakke om hva er grunnen til at du har den type resultat.”

Det kan virke som om rektor vurderer om hun skal gå fra den rene skandinaviske modellen til å ta med seg elementer fra vurderings- og veiledningssamtaler, slik vi ser at hun beskriver sine framtidige planer. Assisterende rektor sier lite om vurdering av den enkelte, men er til gjengjeld opptatt av oppfølgingen som skal gjøres for å nå skolens strategiske plan. Vi oppfatter i denne forbindelsen at rektor tar den utdanningspolitiske konteksten på alvor ved å sette fokus på elevenes læring og deres resultater.

Vi vurderer at lærerne opplever samtalen etter den skandinaviske modellen, da de har et svært avslappet forhold til samtalen og knapt noen forbereder seg. Hadde dette vært sett på som en vurderingssamtale, antar vi at flere hadde sett på innholdet i samtalen før de møtte opp hos sin leder.

Kvale (2006) beskriver ulike typer av samtaler:

- Den dagligdagse samtalen
- Den faglige samtalen
- Den filosofiske diskurs

Vi oppfatter her at medarbeidersamtalen skolelederne beskriver, har i seg elementer både fra den faglige samtalen og den filosofiske diskurs. Den faglige samtalen beskrives som en samtale med systematikk og refleksjon, mens den filosofiske også tar opp ønske om å komme videre i en felles løsning på bakgrunn av en gjensidig bindende sannhet.

Det kan være interessant å stoppe litt ved lærernes svar og se disse opp mot den dagligdagse samtalen, som er den spontante samtalen som ikke er strukturert eller der et formål ikke er klart definert. Lærerne sier:

"De fleste samtale har vært ok, men noen ganger har det vært litt mye pjatt".
"Lufte tanker". "All samtale mellom ledelse og arbeidstakere er bra!",
"Kommunikasjon er viktig".

Det kan virke som om ledelsen legger mer vekt på den faglige samtalen enn det lærerne gjør. Vårt inntrykk er at lærerne ikke har fokus på den faglige samtalen, slik vi ser det i vår undersøkelse. Lærerne har ofte en fagseksjon for å drøfte faglige og pedagogiske utfordringer, og har da muligens ikke behov for å ha en faglig samtale med sin leder. Det kan være unaturlig for lærerne å diskutere temaer som gjelder fag og pedagogikk med sin leder, da medarbeidersamtalen kun gjennomføres en gang per år. Det kan oppfattes som underlig, sett fra et ledelsesperspektiv, at lærere har så liten interesse for de utdanningspolitiske føringene.

Vi skal nå se spesifikt på hvordan utdanningspolitiske føringar kommer til uttrykk i medarbeidersamtalen.

5.2 Utdanningspolitiske føringer

Vi har sett på utvalgte stortingsmeldinger (UFD 2003, KD 2006 og KD 2007) og temaer som er styrende for skolen. St.meld. nr. 30 (UFD 2003) fremhever tydelige mål og ansvars plassering. Den sier videre at kvalitetssystemer med utgangspunkt for endring og utvikling er viktig. Rektor og assisterende rektor viser at de har fokus på dette når de gjennomfører medarbeidersamtalen. De følger opp strategisk plan og andre pedagogiske føringer fra ledelsen. Lederne knytter de målsettingene hver lærer lager i løpet av samtalen, opp mot skolens utviklingsplaner og gjennom dette viser ledelsen at de har systemer som kan bidra til utvikling.

Det er kun en lærer som svarer at strategisk plan og skolens mål blir tatt opp i samtalen. Dette tolker vi som at lærerne ikke fokuserer på strategisk plan i samtalen. Årsaken til at skolens ledelse er mer fokusert på føringene som ligger i stortingsmeldingene (UFD 2003, KD 2006 og KD 2007) enn det lærerne uttrykker at de er, kan være at stortingsmeldingene har fokus på ledelse av skolen. Assisterende rektor forteller i intervjuet:

“ [...] det å følge og være lojal mot de føringene som ledelsen gir [...] vi følger opp det vi har av skoleutvikling gjennom samtalene.”

St.meld. nr. 16 (KD 2006) legger stor vekt på det psykososiale miljøet. Den uttrykker at skolen skal være et sted der alle trives, føler tilhørighet og opplever å bli verdsatt. Rektor trekker fram den enkelte og hvordan de har det på sin arbeidsplass, som et av formålene med medarbeidersamtalen. Hun beskriver det slik i intervjuet:

”Ja, medarbeidersamtalen er den ene samtalen du sitter en time og snakker med den enkelte og går liksom litt i dybden om hvordan folk egentlig har det, hvordan de opplever arbeidssituasjonen og hva de ønsker å videreutvikle”.

I intervjuet med assisterende rektor blir ikke dette tatt fram som formålet med samtalen. Han sier at det viktig å følge opp den enkelte, og at er noen trenger mer oppfølging enn andre. Videre sier han også at samtalsens potensial kan være å bli bedre kjent med de ansatte. Dette viser at ledelsen legger vekt på det psykososiale miljøet, selv om assisterende rektor ikke er så tydelig som rektor på at det er en del av

samtalen. Alle lærerne skriver at det psykososiale miljøet er en del av innholdet i samtalen. En lærer uttrykker det slik:

[..]det kan være godt for ledelse og lærer å ha tid til samtale [..] samarbeid med teamet du tilhører og andre i personalet [..] trivsel

Ut fra dette oppfatter vi at skolen, med rektor som ansvarlig, har tatt føringene rundt det psykososiale miljøet på alvor. De fleste av de lærerne som svarte på spørreskjemaet, var klar på at medarbeidersamtalen var en sted der man kunne ta opp ulike problematikk for å bedre arbeidsmiljøet.

[..] det som oppleves som mer viktig tas det tid til [..] jeg er fri til å ta opp emner jeg finner vesentlig [..]

Elevenes ferdigheter svekkes, samtidig som kravene til kompetanse øker står det i St. meld. nr. 31 (KD 2007). Som tidligere nevnt er begge lederne opptatt av å følge opp skolens planer. Assisterende rektor sier at han får et godt innblikk i om lærerne følger opp de målene som er satt i strategisk plan. Elevenes resultater blir ikke omtalt i medarbeidersamtalen. Ingen av lærerne nevner heller at elevens resultater blir omtalt. Rektor sier at hun ønsker at resultatene, for eksempel på nasjonale prøver, skal bli en del av samtalen. Hun sier at resultater aldri har vært en del av samtalen, men med det fokuset som resultater nå har fått, bør dette diskuteres. Slik uttrykker hun det:

” [..]mye rundt resultater selvfølgelig [..]jeg sitter ikke med karaktersnitt i medarbeidersamtalen, men det kan hende at jeg skal gjøre det etter hvert [..] og det tror jeg at det er modent, fra neste år og kunne sette seg ned og snakke om hva er grunne til at du har den type resultater [..]”

Assisterende rektor sier ikke noe konkret om oppfølging av resultater. Vi ser at rektor og assisterende rektor har ulikt fokus angående resultater. Ut fra St. meld. nr. 31 (KD 2007) bør skolens ledelse enes om hvordan læringsresultater skal følges opp. Dette har blitt et krav som skolelederne ikke kan velge bort, og de trenger her å lage seg en strategi for oppfølging av dette arbeidet.

Utdanningsdirektoratet (2008) setter også fokus på ledelsens ansvar for resultater og godt arbeidsmiljø. Ut fra svarene vi har fått mener vi at skolen setter klart og tydelig fokus på arbeidsmiljøet i medarbeidersamtalen, men at det bør settes mer fokus på elevenes resultater. Vi oppfatter at skolens ledelse har fokus på deler av de utdanningspolitiske føringene uten at dette nevnes eksplisitt, mens lærerne derimot ikke nevner andre føringene enn Kunnskapsløftet (2006). Lærerne er som tidligere nevnt fokusert på selve samtalen og den timen de skal samtale med sin leder. Dette fører oss videre til kommunikasjon og tilbakemelding.

5.3 Kommunikasjon og tilbakemelding

Skolen vi gjennomførte vår undersøkelse på er en forholdsvis liten skole med rektor og assisterende rektor i ledelsen og 22 lærere. Av den grunn er skolen en oversiktlig organisasjon, der man slipper mange ledd fra toppledelsen og ned til den enkelte medarbeider (Jacobsen og Thorsvik, 2002). Den utvalgte skolen passer til den beskrivelsen Lillejord (2006) gir av skoler med en flatere organisasjonsmodell. Dette gjør muligheten for kommunikasjon mellom de vertikale leddene enklere.

Medarbeidersamtalen på vår utvalgte skole blir av både rektor, assisterende rektor og lærerne beskrevet som en samtale der man snakker med hverandre. Når vi ser på Jacobsen og Thorsvik (2002) sin definisjon av kommunikasjon ”*..den prosessen der personer eller grupper sender meldinger til hverandre*”, kan vi bekrefte at medarbeidersamtalen er kommunikasjon på denne skolen.

Rektor er spesielt opptatt av å gi konkrete tilbakemeldinger til lærerne. I denne sammenhengen sier rektor at det skal være en tilbakemelding som er positiv og en til forbedring. Hun sier:

”...alltid mens jeg har vært leder, gitt og lett etter å finne konkrete og skikkelige tilbakemeldinger så du ikke kommer på medarbeidersamtalen hos meg å får beskjed om at du er jo så flink.”

Flere av lærerne bekrefter at de får disse tilbakemeldingene og sier at de opplever kommunikasjonen i medarbeidersamtalen som nyttig:

[..] kommunikasjon er viktig [..] gir meg nye måter å se ting på [..]

Spurkeland (2006) har sin tredeling av tilbakemeldinger: positiv tilbakemelding, negativ tilbakemelding og ingen tilbakemelding (s. 81). Når vi vurderer skolens ledelse opp mot dette, ser vi at rektor har dette høyt opp i sin bevissthet. Hun sier:

”...for det jeg tenker at jeg forbereder meg på er å kunne gi konkrete tilbakemeldinger [..]. minst en konkret tilbakemelding på hva som fungerer bra, hva jeg har sett som fungerer bra, også minst en, helst ikke så veldig mye mer enn en som kan forbedres, som jeg kan begrunne og som ligger i ting som jeg har sett eller opplevd.”

Gjennom dette viser rektor at hun er bevisst viktigheten med ros. Spurkeland (2006) uttrykker at ros er motiverende, men vi kan ikke si om motivasjon er rektors hensikt. Ut fra intervjuet oppfattet vi at rektor samler opp minst en positiv ting mellom hver medarbeidersamtale og sparer på denne. Faren med rektors tilbakemeldinger er at de blir gamle, og at de ikke er det som Spurkeland kaller ”ferskvare”. Dette kan da, i følge Spurkeland (ibid), miste noe av sin motiverende effekt da den ikke kommer spontant i den situasjonen der den har gjort seg bemerket.

Til tross for at rektor snakker om positive og negative tilbakemeldinger, som hun gir hvert år når medarbeidersamtalen gjennomføres, har hun et bevisst forhold til at denne samtalen ikke kan utgjøre all kommunikasjon med de ansatte. Hun uttrykker dette slik:

” [..] medarbeidersamtalen er som et element av mange [..] hvis vi skal legge for mye forventninger i forhold til den ene samtalen, tror jeg vi bommer litt, men den ene samtalen er viktig [..]”

Når vi ser på lærernes kommentarer om positive og negative tilbakemeldinger, finner vi svar fra mange av dem som viser at dette oppfattes som en venstlig del av medarbeidersamtalens funksjon:

” [...] jeg får vite hva rektor er fornøyd/misfornøyd med [...] tilbakemelding om hvordan vi gjør jobben vår [...] hva kan du forbedre [...]”

Det er helt tydelig at dette er en skole hvor tilbakemeldinger oppfattes som en viktig del av medarbeidersamtalen. Når vi ser hva Spurkeland (2006) uttrykker om dette temaer, hører dette tydelig ikke med til en ordinær organisasjonskultur. Rektor har et bevisst forhold til det som Spurkeland (ibid) kaller forutsetninger for å gi positiv tilbakemelding, da hun er bevisst på å henvise til konkrete handlinger eller situasjoner.

Vi må også vurdere rektor som god, ut fra Spurkeland (ibid), sine omtale når det gjelder å komme med negative tilbakemelding. Det blir gitt i muntlig form, med en skriftlig oppfølging med tanke på at den enkelte skal sitte igjen med et utbytte i form av ny læring.

Det som imidlertid forundrer oss, er at det kun er rektor som snakker om tilbakemeldinger i positiv og negativ form. Ettersom hun og assisterende rektor deler på personalet når de gjennomfører medarbeidersamtalene, kan det virke som at bare halvparten får denne type tilbakemelding.

Vi stiller spørsmål ved at rektor oppfatter tydelige tilbakemeldinger som viktige, uten at dette blir kommunisert fra assisterende rektor. Her virker det som om ledelsen har forskjellig oppfatning av et vesentlig formål, i følge rektor, med medarbeidersamtalen.

Rektor er opptatt av medarbeidersamtalen som en kommunikasjonsprosess der hun kan ”hent ut” informasjon som er viktig for den enkelte og for skolens utvikling. Flere av lærerne er også opptatt av medarbeidersamtalen som en arena for å få gitt ledelsen informasjon. En lærer sier:

” [...]man gjør ledelsen oppmerksom på hvordan ting fungerer, hva man føler bør endres osv. [...]”

Lærerne uttrykker at ved å gi informasjon til ledelsen, får de gitt innspill på situasjoner som bør kartlegges. Wadel (2003) beskriver dette som informasjonsinnhentere og – formidlere. I denne situasjonen sitter den ledede med

makt i relasjonsforholdet over hvilken informasjon de velger å gi videre til sin leder. Temaene i samtalen, som er bestemt på forhånd, gir mye av føringene for hva som blir snakket om. Wadel (2003) beskriver dette som en utfordring da flere av de ledede kun gir den informasjonen som de blir spurt om. Det kan være, slik Wadel sier, at den informasjonen den ledede ikke blir spurt om oppfattes som mindre viktig og kommer ikke frem. Samtidig kan dette også være en kilde til makt i relasjonen, at den enkelte lærer ikke forteller sin leder noe man ikke blir spurt om.

Vi har ikke grunnlag for å tro at noen holder tilbake informasjon som et maktmiddel overfor den andre part. Det kan imidlertid være en mulighet at lærerne ikke kommer frem med temaer de oppfatter som vesentlig dersom dette ikke er en del av temaene på utdelt skjema.

Når assisterende rektor skal beskrive kommunikasjonen i medarbeidersamtalen, kommer han flere ganger tilbake til begrepet ”følge opp”. Han bruker ikke selv begrepet kontroll, men det kan oppfattes slik da han gjennom intervjuet uttrykker at han må følge opp det lærerne gjør. Ut fra dette tolker vi også at han henter informasjon fra den enkelte lærer uten å komme i en dialog. Vi oppfatter assisterende rektor som en informasjonsinnhenter, slik Wadel (2003) beskriver begrepet.

Begrepet refleksjon var sentralt hos rektor gjennom hele intervjuet. Hun ønsket at lærerne, sammen med ledelsen, skulle bruke medarbeidersamtalen til refleksjon over hva de hadde lykkes med det siste året. Det var helt tydelig at hun så for seg en kommunikasjonsprosess der både hun og den enkelte lærer hadde en relasjonell prosess.

Rektor fortalt oss om sine fremtidige planer for medarbeidersamtalen som skulle innebefatte resultater på de nasjonale prøvene og hver enkelt lærers bidrag til dette. Denne informasjonen hadde hun bevisst valgt å ikke gå ut med til lærerne. Å velge bort denne informasjonsdelingen kan være en kilde til makt, slik Wadel beskriver dette.

Å holde tilbake informasjon, kan ut fra vår oppfatning, være en hensiktsmessig bruk av makt. I dette tilfellet vurderer rektor hvilket tidspunkt som vil være best egnet for å komme ut med nye temaer til medarbeidersamtalen. Dette er et nytt og kontroversielt tema som norsk skole ikke har tradisjon for å diskutere med den enkelte lærer. Av den grunn bør ledelsen vurdere rett tidspunkt for å presentere dette for lærerne. Av den grunn tolker vi det som riktig av ledelsen og avvente denne informasjonen.

Dersom ledelsen og lærerne skal ha en god kommunikasjon på arbeidsplassen generelt og i medarbeidersamtalen, er de avhengig av å ha gode relasjoner seg imellom. Vi vil nå vurdere videre hvordan våre funn kan forstås i lys av valgte teoriramme.

5.4 Relasjoner

Den psykologisk kontrakten til Schein (1982) handler om forventningene mellom leder og ledede. Rektor og assisterende rektor sier at det er forskjellige fora hvor innholdet i medarbeidersamtalen blir tatt opp. Om disse fora vil være med på å påvirke innholdet er ifølge ledelsen opp til dem selv, men de sier at i hovedsak er det ledelsen som bestemmer innholdet. Rektor bruker jeg-form når hun sier hvem som bestemmer innholdet, mens assisterende rektor gir uttrykk for at det er ledelsen som bestemmer. Gjennom skjemaet lærerne får før samtalen gir ledelsen uttrykk for sine forventninger til samtalen. Vi kan ikke tolke dette som en psykologisk kontrakt slik Schein (1982) beskriver den. Om ledelsen vet hvilke forventninger lærerne har til dem kommer heller ikke fram i svarene fra lærerne. Vi ser at våre spørsmål til ledelsen og lærerne muligens har blitt for vage til å kunne trekke slutninger eller antagelser rundt begrepet psykologisk kontrakt.

Relasjonell tenkning, som i følge Wadel (2003) er en mellommenneskelig relasjon, blir gjennom medarbeidersamtalen tvunget fram. Rektor gir uttrykk for at det gjennom samtalen skapes utvikling. Å ha en tid sammen hvor leder og ledede ”kan

sette seg ned å reflektere sammen rundt her og nå situasjoner og framover”, mener hun er formålet med medarbeidersamtalen. Hun uttrykker også:

”For jeg synes at folk er innmari gode, lærere er veldig gode til å reflektere over hvorfor dette gikk dårlig, og ikke så gode på å reflektere over hvorfor fikk vi til dette i år, hvorfor fikk vi kjempegode leseresultater, hvorfor ble de så gode [..]”

Når rektor forteller oss dette oppfatter vi det slik at hun setter relasjonell tenkning i fokus. Hun har en positiv holdning til lærerne og deres kunnskaper, og ønsker at de skal fortelle henne og hverandre hva de er gode på og reflektere over situasjoner som har fungert godt.

Assisterende rektor snakker ikke om refleksjon sammen med lærerne. Her ser vi en forskjell hos ledelsen rundt formålet med samtalen i forhold til relasjonell tenkning. Flere av lærerne sier at de mener relasjoner, i dette tilfelle til ledelsen, er viktig for å skape utvikling. Men selv om flertallet av lærerne mener relasjonen er viktig, er det også noen som ikke ser på denne relasjonen som viktig for deres egen og skolens utvikling.

At ledelsen er bevisst viktigheten av lærernes forberedelser, samsvarer med Wadel (ibid) sin beskrivelse av komplementære koblinger. Begge lederne sier at noen kommer godt forberedt, mens andre ikke har sett på skjemaet som forteller om innholdet. De snakker også om hvor forskjellig innholdet i samtalen blir ut fra forberedelsene til lærerne. Kommer lærerne bedre forberedt til samtalen utfyller ledere og lærerne relasjonen bedre, noe som kan føre til en positiv utvikling av skolen og den enkelte. Her har ledelsen samme oppfatning av hvilket utbytte medarbeidersamtalen kunne ha gitt. Det er ledelsens ansvar å sørge for at lærerne får et eieforhold til samtalen, og ser nytten av å forberede seg til denne.

Wadel (2003) sier at samhandling skaper handling. Ut fra dette mener vi det er viktig at ledelsen skaper en tro blant læreren på at den relasjonen medarbeidersamtalen er, skaper utvikling. Enkelte lærere sier at de ikke opplever medarbeidersamtalen som

utviklende, fordi de ikke ser resultater av det som de tar opp. En lærer sier: *”Sist snakket vi om hva slags videreutdanning jeg kunne tenkt meg, men det har ikke skjedd noe mer i følge det...”* Hvis flere lærere har slike opplevelser fra samtalen er det kanskje naturlig at de ikke opplever samtalen som utviklende. Ved at ledelsen følger opp det som kommer fram i samtalen, vil flere lærere få en opplevelse av at relasjonen er viktig, noe som igjen vil bidra til handling gjennom samhandling.

Ut fra Wadels (ibid) modell om handling og samhandling, er vi usikre på om samhandlingen i medarbeidersamtalen fører til handling. Når vi oppsummerer hva ledelsen og lærerne har sagt om relasjoner, er det helt tydelig at alle setter pris på relasjonen samtalen gir. Det er imidlertid ulik oppfatning av hva denne relasjonen skal føre til. Lederne er opptatt av utvikling for individet og organisasjonen, men lærerne er i hovedsak opptatt av individuelle forhold.. Vi vil nå vurdere om et ulikt syn på samtalen allikevel kan føre til felles kunnskapsutvikling.

5.5 Læring og kunnskapsutvikling

I vårt kapittel om perspektiver på læring valgte vi å se på læring gjennom et sosiokulturelt perspektiv. Vi vil i dette kapittelet se hvordan skolen beskriver med utgangspunkt i styringsdokumenter (UFD 2003, KD 2006, KD 2007), før vi sette våre funn inn i kunnskapsspiralen til Wells (2002).

Vi har henvist til St.meld. nr. 30 (UFD 2003) når vi har påpekt at det er skoleledelsen som skal etterspørre og stimulere til læring.

”Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid” (s. 27).

Rektor uttrykker at medarbeidersamtalen skal være en bevisstgjøringsprosess for både ledelsen og lærerne, for å utvikle både individet og skolen som organisasjon. Ut fra dette velger vi å anta at rektor er bevisst sitt ansvar som blir pålagt i stortingsmeldingen (UFD 2003) ved å uttrykke det slik:

”...har vel kanskje den effekten noen ganger at jeg kom oppdage at det er folk som har fagområder eller ting som de gjerne kan bidra med i fellestid. ...jeg har et par folk som gjerne kunne drive noen plandager for eksempel. ”

Wadel (2003) beskriver et læringsforhold som en sosial relasjon mellom ulike aktører i en organisasjon. Dette opplever vi at rektor har et bevisst forhold til når hun snakker om viktigheten av å kartlegge de ansattes formelle og uformelle kompetanse. Hun presiserer faktisk at dette er et sentralt formål med medarbeidersamtalen. I denne sammenheng opplever vi henne som en ”tydelig leder” (UFD 2003), som setter fokus på ulike sider av læringsarbeidet i organisasjonen.

Wells (2002) presenterer i sin modell for læring en spiral som beveger seg fra erfaring til informasjon til kunnskapsbygging til en innsikt som blir til ”ny” erfaring, presentert i vår teori i kapittel 2. Wells (ibid) inkluderer det individuelle i et læringsforhold samtidig som han vektlegger fellesskapet i læringsprosessen.

Vi velger å bruke ”Strategisk plan” når vi skal analysere om det skjer kunnskapsutvikling i forhold til denne planen, i løpet av en medarbeidersamtale. Grunnen til at vi velger strategisk plan, er fordi ledelsen på skolen forteller oss at denne er hovedtema i samtalen. Vi vet imidlertid ikke noen om hvilke områder fra strategisk plan som blir diskutert.

Vi starter med Wells (2002) sin først dimensjon på læring, erfaring. Både skolens rektor, assisterende rektor og lærerne sitter med erfaringer rundt medarbeidersamtalen fra tidligere. Vi kan si at de hver for seg har konstruert sin egen mening om denne samtalen ut fra egne erfaringer og andres omtale av denne. Når vi intervjuet rektor og assisterende rektor fikk vi hele tiden en følelse av at deres tidligere erfaringer med medarbeidersamtalen var positiv. Rektor henviser også til medarbeiderundersøkelsen som har vært gjennomført på skolen:

” [...]så uttrykker de (lærerne) at de har stor trivsel og fornøydhet med medarbeidersamtalen[.]”

Ut fra dette kan vi anta at den individuelle erfaringen hver av deltakerne i medarbeidersamtalen sitter med, er positiv. Dette burde være et godt utgangspunkt for

samtalen når ny informasjon skal utveksles mellom ledelsen og lærerne. Wells (2002) omtaler denne informasjonen som meninger og fortolkninger som utveksles i et nettverk og som den enkelte må gjøre til sin egen.

Utfordringene for de to lederne som vi har intervjuet, er å bli likeverdige partnere med lærerne i medarbeidersamtalen slik at dette oppleves som utveksling av informasjon.

Informasjonen som lærerne gir vil være ulik, basert på deres tidligere erfaringer, slik Wells (ibid) illustrerer i sin spiral. Dersom informasjonen som utveksles mellom ledelse og lærere i medarbeidersamtalen passer med det fokuset skolen har fra før, blir ny informasjon lettes tatt opp av den andre part og kan føre til ny kunnskapsbygging. Vi vet at et av hovedfokusene i medarbeidersamtalen, fra ledernes side, er strategisk plan og vi har fått høre at den skal være kjent for alle i organisasjonen. Rektor og assisterende rektor forteller at den har vært jobbet med i fellestid i løpet av året. Lærerne sier imidlertid ingen ting om strategisk plan. Vi velger å tro at strategisk plan er tema på medarbeidersamtalen, ettersom ledelsen som har utarbeidet skjemaet, forteller om dette. Vi blir noe tvilende til om den informasjonsutvekslingen som skjer i medarbeidersamtalen, fører til informasjonsutveksling når lærerne ikke nevner strategisk plan som tema i samtalen. Slik vi tolker Wells (2002) sin kunnskapsspiral, er det en forutsetning at de to partene som prater sammen har lik forståelse av samtaleinnhold. Det kan imidlertid være slik at ledelsen styrer medarbeidersamtalen inn på temaer rundt strategisk plan, men våre funn påviser ikke dette. Vi velger derfor å antyde at kunnskapsspiralen til Wells (2002) stopper i informasjonsutveksling.

Myndighetene (UFD 2003, KD 2006, KD 2007) er opptatt av læring på alle nivåer i en organisasjon og vi stiller oss derfor undrende til at en medarbeidersamtale ikke skal inneholde læring. I en skole der det hele tiden kommer nye retningslinjer, nye reformer og føringer er organisasjonen helt avhengig av at det skjer et kontinuerlig læringsarbeid. I denne sammenheng kan det selvfølgelig være oss som forskere som ikke har klart å være tydelige nok i vår spørsmålstilling. Det er imidlertid et signal til

skolens ledelse om at formål og funksjon med medarbeidersamtalen ikke er så klart formulert for den enkelte lærer, som de muligens har hatt forventinger om.

Vi vil i det neste kapittel forsøke å trekke sammen våre funn for å gi en samlet fremstilling og konklusjon på våre forskningsresultater.

6. Konklusjon

På bakgrunn av våre forskningsspørsmål og vår problemstilling, vil vi i dette kapittelet trekke konklusjoner ut fra vår analyse. Vi vil komme med noen avsluttende tanker rundt arbeidet med masteroppgaven og vurdere mulig videre forskning.

6.1 Konklusjon på forskningsspørsmålene

Vi vil i dette kapittelet besvare våre forskningsspørsmål med utgangspunkt i empirien. Vi har valgt å ta hvert forskningsspørsmål for seg og knytte noen egne tanker rundt svarene.

Hvordan formulerer lederen formålet og hvordan oppfatter lærerne formålet?

Lederne har noe ulikt syn på formålet med medarbeidersamtalen. Begge to er opptatt av å følge opp strategiske mål og planer, i tillegg til å utarbeide individuelle målsettinger for den enkelte lærer. En av lederne er opptatt av det relasjonelle perspektivet i medarbeidersamtalen og setter fokus på hver enkelt lærer sin arbeidssituasjon.

Lærerne oppfatter medarbeidersamtalens formål til å være en arena for å kunne ta opp temaer som berører arbeidsmiljøet og arbeidssituasjonen, slik Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (2005) forventer. De forteller også at de oppfatter det å kunne gi informasjon, til ledelsen som et formål, slik at ledelsen kan kartlegge skolens situasjon.

Ut fra dette ser vi at skolen, representert ved rektor, assisterende rektor og lærerne, ikke har en entydig oppfatning av hva formålet med medarbeidersamtalen er. Årsaken til dette kan være at det ikke i noen politiske føringer er eksplisitt nevnt hva som er medarbeidersamtalens formål.

Hvordan beskriver lederne medarbeidersamtalens funksjon i skolen for den enkelte og for skolen som organisasjon?

Vi ser her en samkjørt ledelse når de beskriver medarbeidersamtalens funksjon i for skolen som organisasjon. Dette gjelder spesielt oppfølging av strategisk plan.

Rektor beskriver i tillegg funksjonen å gi tilbakemeldinger til den enkelte lærer, samtidig som hun fokuserer på kommunikasjonsprosessen som skjer i relasjonen.

Hvordan beskriver lærerne medarbeidersamtalens funksjon i skolen for den enkelte og for skolen som organisasjon?

Lærerne beskriver medarbeidersamtalens funksjon som en samtale for å skape relasjoner mellom dem og ledelsen. De nevner tilbakemeldingene fra ledelsen og målsettingene for neste skoleår som en av funksjonene med medarbeidersamtalen.

Når vi ser på lærernes oppfatning av medarbeidersamtalens funksjon opp mot ledernes oppfatning, ser vi at lærerne i liten grad nevner begreper som fremmer skolens utvikling. De fleste har et fokus på det individuelle i forhold til funksjonen av medarbeidersamtalen.

Hvilke refleksjoner gjør lederne og lærerne for medarbeidersamtalens framtidige mål og funksjon?

Når lederne fikk spørsmål om å gjøre noen refleksjoner rundt medarbeidersamtalens framtidige mål og funksjon fikk vi frem ulike tanker. Rektor mener at medarbeidersamtalen kan brukes for å fremme skolens utvikling, i større grad enn i dag. Samtidig påpeker hun at denne samtalen bare er et av bidragene til denne utviklingen. Videre sier hun at medarbeidersamtalen brukes til refleksjon allerede, men hun mener at potensialet ligger i refleksjon rundt arbeidsoppgaver lærerne har lyktes med. I tillegg til dette ønsker rektor å bevisstgjøre den enkelte lærers bidrag til et

høyere kunnskapsnivå i sine elevgrupper. Dette mener hun kan gjøres for eksempel i form av gjennomgang av nasjonale prøver.

Assisterende rektor vurderer om medarbeidersamtalen i fremtiden kan brukes til å bli bedre kjent med den enkelte. I tillegg ser han også muligheten for å at medarbeidersamtalen kan bli et styringsinstrument for ledelsen.

Når lærerne skal gjøre seg refleksjoner for medarbeidersamtalens framtidig mål og funksjon, svarer de personlig utvikling. Mange presiserer at samtalen, alene med en av skolelederne, er viktig også i fremtiden. Lærerne er opptatt av å beholde medarbeidersamtalen som en relasjon mellom dem og ledelsen.

Rektor, assisterende rektor og lærerne ser ulikt på medarbeidersamtalens framtidige mål og funksjon. Vi opplever at framtidige målsettinger med samtalen skiller seg fra hverandre, men at disse kan utfylle hverandre. Ut fra våre funn mener vi skolen bør ha potensiale for å videreutvikle medarbeidersamtalen.

6.2 Svar på problemstilling

I de foregående avsnittene har vi prøv å besvare våre forskningsspørsmål ut fra empiriske funn gjennom intervjuer av rektor og assisterende rektor, i tillegg til svarene fra lærerne. Ut fra disse svarene og vår teoretiske ramme, vil vi nå svare på vår problemstilling.

Hvilket formål og hvilken funksjon har medarbeidersamtale i dagens utdanningspolitisk kontekst?

For å få svar på vår problemstilling velger vi å ta utgangspunkt i den utdanningspolitiske kontekst, der vi har begrenset oss til St. meld.nr. 30 (UFD 2003), St.meld. nr. 16 (KD 2006) og St. meld. nr. 31. (KD 2007). St.meld.nr. 30 (UFD 2003) uttrykker at skolen skal styres etter klare nasjonale mål og kvalitetssystemer. Disse skal brukes som utgangspunkt for endring og utvikling. Vi forutsetter at når rektor og assisterende rektor omtaler skolens målsettinger og strategisk plan, er dette i

samsvar med nasjonale mål og kvalitetssytemer. Assisterende rektor er spesielt opptatt av å følge opp lærerene i forhold til målsettingene som blir satt, ikke bare i medarbeidersamtalen men gjennom hele året.

St.meld. nr. 16 (KD 2006) legger vekt på at skolen skal være en aktør for å skape likhet i det norske velferdssamfunnet. Føringerne i denne meldingen er opptatt av at hele skolen skal engasjere seg i det psykososiale miljøet. Vi finner mye i vår forskning som støtter at både ledelsen og lærerne er opptatt av det psykososiale miljøet, men vi har få funn som forteller at de i medarbeidersamtalen er opptatt av elevenes psykososiale miljø. Alle aktører i skolen har et ansvar for å følge opp den enkelte elev, og det vil være naturlig at dette gjøres i samarbeid mellom lærer og leder. Det vil selvfølgelig ikke være mulig å sikre utviklingen av dette arbeidet gjennom en times samtale en gang i året, med temaet burde vært løftet frem.

Når vi leser St. meld. nr. 30. (KD 2007) finner vi et stort fokus på elevens kunnskapsnivå i flere fag. Det blir presisert at skolen må ha ulike utviklingstiltak for å bedre elevenes læringsutbytte. Når vi ser på lærernes innspill til medarbeidersamtalens formål og funksjon, ser vi lite eller ingen fokus på refleksjon rundt eget arbeidet i forhold til elevenes læringsutbytte. Rektor vurderer om temaet skal være med i medarbeidersamtaler, i form av lærerens bidrag til elevenes resultater for eksempel på nasjonale prøver. Assisterende rektor berører ikke dette tema. Ut fra det utdanningspolitiske fokus som er knyttet til internasjonale tester (PISA), nasjonale prøver og læringsresultater generelt bør dette være et tema i medarbeidersamtalen. Det er positivt at rektor vurderer dette fokuset grundig, da problemstillingen er forholdsvis ny i norsk skole.

Når vi tar utgangspunkt i den skolen der vi har gjennomført våre undersøkelser og svarer på vår problemstilling ut fra dette, finner vi: **Formålet med medarbeidersamtalen i en utdanningspolitisk kontekst er å følge opp skolens strategiske mål der både skole- og individet står i fokus. I tillegg skal medarbeidersamtalen bidra til gode relasjoner og et godt psykososialt arbeidsmiljø.**

De utdanningspolitiske føringen er mange og omfattende, og det var mulig for oss å fange alle nyanser av dette gjennom to intervjuer og en spørreundersøkelse. Dersom vi skulle gitt vår undersøkelse bedre validitet, burde vi ha besøkt den samme skolen flere ganger og gjennomført flere intervjuer. Til tross for dette har vi fått innsikt i hvordan ledere og lærere beskriver medarbeidersamtalens formål og funksjon i en utdanningspolitisk kontekst.

6.3 Til ettertanke

Å arbeide med en masteroppgave har vært en utfordrende læreprosess. Vi har fått erfaringer med forskjellige arbeidsformer, blitt kjent med ny teori og fått en bedre forståelse av forskerrollen.

I vår oppgave har vi belyst lederes og læreres erfaringer og tanker rundt medarbeidersamtalen slik den er i dag og utviklingspotensialet. Som skoleledere satt vi med vår egen oppfatning av samtalen før vi startet forskningsprosessen, og har fått noen nye og nyttige innspill. Vår forskning har vist oss viktigheten av å ta med lærerne i prosessen rundt samtalen, slik at de har et bevisst forhold til de temaene som samtalen skal inneholde. Resultatene i vår undersøkelse viste at de har et annet fokus rundt formål og fokus med samtalen, noe vi som skoleledere bør ha med oss i det videre arbeidet med medarbeidersamtalen.

Vår masteroppgave vil være et lite bidrag til temaet skoleledelse og medarbeidersamtaler, men kunne gjerne vært gjort større om mer omfattende. Det vi oppfatter som interessant i våre funn er lærernes individfokus; behovet for å bli sett og deres ønske om tilbakemeldinger. Her er våre funn nærmest identiske med Nornes (2008) sin funn når hun i en forskningsrapport har undersøkt hva som kjennetegner en god rektor.

Det ideelle sett med våre ”forskningsøyne” måtte være å følge flere skoleledere og lærere ved flere utvalgte skoler, over flere år, for å se hvordan medarbeidersamtalene ble planlagt, gjennomført og etterarbeidet over en lengre tidsperiode. Dette ville gitt god mulighet for å undersøke hvordan skolen arbeidet for å implementere de utdanningspolitiske føringene i medarbeidersamtalen.

Litteraturliste:

- Aasen, P (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. (2006) Oslo: J.W.Cappelens Forlag.
- Aasen, P. (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt (2007)*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Berg-Jensen, M. (2004). *Elevsamtalen. Fører elevsamtalen til økt elevinnflytelse?*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk, Det psykologiske fakultet. Bergen.
- Bjørkemo, S. R. (2006): *På hvilken måte inngår skoleledere i praksisfelleskap med andre kollegaer i utdanningsseksjonen, og hvordan fungerer disse praksisfellesskapene med tanke på erfaringsutveksling og kompetanseutvikling?* Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bråten, I. (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Dysthe, O. (2006). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eriksen, E. (1999). *Kommunikativ ledelse – styring av offentlige organisasjoner*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Fuglestad, K. og Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo. J.W. Cappelens Forlag.
- Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Drammen: Fagbokforlaget.
- Hovedavtalen i staten. 1.februar 2006-31. desember 2008. Det kongelige fornyings- og administrasjonsdepartement.
- Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

-
- Johannessen, A., Tufte, P. og Kristoffersen, K. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). St. meld. nr. 16 ...og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. (2006-2007). Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Kunnskapsløftet*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2007): St. meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen*. (2007-2008). Oslo.
- Kuvaas, B. (2007): *Different relationships between perceptions of developmental performance appraisal and Word Performance, Personnel Review*.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lillejord, S. (2006). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. av 17.06. 2005, Arbeids- og inkluderingsdepartementet. Oslo.
- Løkke, E. (2006). *Ulike perspektiver på ledelse i skolen*. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Aurskog: Tano Aschehaug.
- Mikkelsen, A. (1996). *Medarbeidersamtalen og læring i organisasjoner*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Møller, J. (2001). *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). *Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler*. I: Norsk pedagogisk tidsskrift. Årgang 90/ side 96-108.

- Møller, J., Sivesind K, Skedsmo, G. & Aas, M. (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Nordhaud, O. (1993). *Målrettet personalledelse. En grunnleggende innføring*. Oslo: TANO
- Nordhaud, O. (Red.). (1987). *Strategisk personalledelse. Menneskelige ressurser i omstilling*. Otta: TANO.
- Nornes, T.R. (2008). *Vi ønsker oppmerksomhet*. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Roald, K. (2000). *Ungdomsskular som lærande organisasjonar. En studie av utviklingsarbeid ved skular på ungdomsstige*. R-nr. 6/2000, Høgskolen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærerutdanning, Sogndal.
- Roald, K. (2004). *Organisasjonslæring i skolar. Teoretiske og praktiske perspektiv*. Notatnr. 15/2004. Høgskulen i Sogn og Fjordane, Sogndal.
- Rosenlund, A. H. og Skaarnæs, M. (2007). *Læringsopplevelser fra et utviklingsarbeid. Bidrar ledelse til læring?*. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Røvik, K.A. (1998). *Moderne organisasjoner. Trende i organisasjonstenkningen ved tusenårsskifte*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schein, E.H. (1983). *Organisasjonspsykologi*. Oslo: Forlaget Tanum-Norli.
- Senge, P. (1999). *Den femte disiplinen. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Otta: EGGMONT HJEMMETS BOKFORLAG.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skahjem, W. (2005): *Hvordan utøves ledelse av endringsprosesser i en skole der myndighetene vurderer endringene som vellykkete? Hvilke ledelsesstrategier*

-
- synes lederne å ta i bruk, og hvordan begrunner det strategivalget?* Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Spurkeland, P. (2006). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Trandem, R. (2006). *Medarbeidersamtalen – den rituelle refleksjon?* Masteroppgave. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2008): *Arbeidet med nasjonalt utdanningstilbud for rektorer*. Lastet ned 04. april 2008 fra http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3768
- Utdannings- og forskningsdepartementet (1990): St. meld. nr. 37 *Om styring og organisering i utdanningssektoren*. (1990-1991). Oslo.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): St. meld. nr. 30. *Kultur for læring*. (2003-2004). Oslo.
- Vasset, F. (2006): *Medarbeidersamtalen i fremtiden*. I: Artikkel i Sunnmørsposten. 06.03.2006.
- Vasset, F. (2008): *Mulige effekter av medarbeidersamtalen i kommunehelsetjenesten*. Lastet ned 28. august 2008 fra <http://www.hials.no/nor/hials/forskning/prosjekt/helsefag/medarbeidersamtalen>
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK.
- Wadel, C. (2003). *Ledelse som et mellommenneskelig forhold*. Flekkefjord: SEEK.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory Of Education*. New York: Cambridge University Press.

Wells, G. (2002). *Learning & teaching for understanding*. To appear in *Transforming Learning in Schools and Communities*, B. Lingard, J. Nixon and S. Ranson (Eds.). London: Continuum.

Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelens Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev til rektor

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Spørreskjema med informasjon

Vedlegg 5: Tabell – oversikt over lærernes svar

Vedlegg 1

Terje Bergersen
Ådel Tvette)
Westye Egebergsgt. 8B
0172 Oslo

1. juni 2008

(Mottaker)

Masteroppgave i skoleledelse – forespørsel om intervju og undersøkelse

Vi er to studenter ved UiO, Institutt for lærerutdanning, som skriver en masteroppgave om medarbeidersamtalen i skolen. Masteroppgaven, som skal leveres i løpet av høsten 2008, blir veiledet av høyskolelektor ved Universitetet Ruth Jensen, tlf 22 84 48 57.

Problemstilling: Hvilket formål og hvilken funksjon har medarbeidersamtalen i profesjons- og organisasjonsutvikling og hvilke formål og funksjoner kan den ha?

Formålet med vår studie er å kunne beskrive på hvilken måte medarbeidersamtalen er et ledelsesverktøy for skolens beslutningsprosesser og utvikling.

Vi ønsker å intervju lederteamet og gjennomføre en kort spørreundersøkelse blant lærerne for å få svar på vår problemstilling. Beregnet tid til intervjuet vil være ca. 1 time. Vi ønsker å komme tilbake for å reflektere rundt lærernes svar på spørreskjema opp mot det tidligere gjennomførte intervjuet.

Innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt og det vil ikke være mulig å gjenkjenne personer eller skole i den ferdige masteroppgaven. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og godkjent derfra. Vi vil ikke samle inn sensitive opplysninger slik det er definert i Personopplysningslovens § 2.8. Intervjuet vil bli transkribert og sendt til gjennomlesning. Deltakelse i prosjektet er frivillig og det er gjennom hele prosjektperioden anledning til å trekke seg.

Vi tar kontakt for å avtale tidspunkt for intervju, dersom du og skolen stiller dere villig til dette.

Vedlagt ligger samtykkeerklæring som kan sendes i retur før intervjuet, evt. leveres i forbindelse med gjennomføringen av intervjuet.

Med vennlig hilsen

Terje Bergersen
masterstudent ved ILS, UiO
mobilnr. 48 20 14 94

Ådel Tvette
masterstudent ved ILS, UiO
mobilnr. 90 16 08 09

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig og/eller muntlig informasjon om studiet og er villig til å være informatør i forbindelse med problemstillingen: **Hvilket formål og hvilken funksjon har medarbeidersamtalen i profesjons- og organisasjonsutvikling og hvilke formål og funksjoner kan den ha?**

Jeg er kjent med at den informasjon jeg gir blir behandlet konfidensielt og anonymisert. Informasjonen skal kun brukes til denne masteroppgaver ved UiO, ILS. Transkripsjonen av intervjuene vil bli makulert når oppgaven er ferdig. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne personer eller skole i den ferdige masteroppgave

Jeg kan som informant trekke meg fra samarbeidet, uten å oppgi grunn, på et hvilket som helst tidspunkt i prosessen og be om at informasjon jeg har gitt blir makulert og ugyldiggjort.

Sted: _____ Dato: _____

Underskrift: _____

Vedlegg 3

Intervjuguiden - Medarbeidersamtalen

Problemstilling: Hvilket formål og hvilken funksjon kan medarbeidersamtalen ha profesjons og organisasjonsutvikling?

Formålet: Å beskrive og forstå ledernes og lærernes erfaringer med medarbeidersamtalen.

- 1. Hva mener du er medarbeidersamtalens formål?**
- 2. Fortell om hvordan medarbeidersamtalen gjennomføres**
 - a. Hvor ofte gjennomføres medarbeidersamtaler, både for lærerne og ledelsen?
 - b. Hvem har ansvaret for gjennomføringen?
 - c. Har alle faste ledere som gjennomfører samtalen - kontinuitet?
- 3. Hva er innholdet i medarbeidersamtalen?**
 - a. Hvem bestemmer innholdet?
 - b. Lages det skriftlige oppsummeringer?
 - c. Blir det gjort forpliktende avtaler fra begge parter?
- 4. Bidrar medarbeidersamtalen til utvikling av skolen?**
 - a. Hvordan arbeider du videre med kunnskap som har kommet frem i en medarbeidersamtale?
 - b. Har innspill fra medarbeidersamtalen innvirkning på strategisk plan/skolens utviklingsplan? (Langsiktig strategi)
 - c. Har informasjon fra medarbeidersamtalen innvirkning på den daglige ledelsen av skolen?
- 5. Hvilket potensial kan medarbeidersamtalen ha i fremtiden, for skolen og den enkelte?**
- 6. Andre tanker rundt medarbeidersamtalen?**

Vedlegg 4 – første side**Informasjon angående deltagelse i spørreundersøkelse**

Vi er to studenter ved UiO, Institutt for lærerutdanning, som skriver en masteroppgave om medarbeidersamtalen i skolen. Masteroppgaven som skal leveres i løpet av høsten 2008 blir veiledet av høyskolelektor ved Universitetet er Ruth Jensen, tlf 22 84 48 57.

Problemstilling: Hvilket formål og hvilken funksjon har medarbeidersamtalen i profesjons- og organisasjonsutvikling og hvilke formål og funksjoner kan den ha?

Formålet med vår studie er å kunne beskrive ledernes og lærernes erfaringer med medarbeidersamtalen. For å få svar på oppgavens problemstilling mener vi det er nødvendig at lærernes stemme blir hørt.

Innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt og det vil ikke være mulig å gjenkjenne personer eller skole i den ferdige masteroppgave. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og godkjent derfra. Vi vil ikke samle inn sensitive opplysninger slik det er definert i Personopplysningslovens § 2.8

Vi setter stor pris på din hjelp i vår forskning.

Med vennlig hilsen

Terje Bergersen
masterstudent ved ILS, UiO
mobilnr. 48 20 14 94

Ådel Tvete
masterstudent ved ILS, UiO
mobilnr. 90 16 08 09

- 1. Fortell hva medarbeidersamtalen inneholder?**
- 2. Hvordan bestemmes innholdet i samtalen?**
- 3. Hvordan mener du medarbeidersamtalen bidrar til utviklingen av deg selv og skolen?**
- 4. Hvilke potensial mener du medarbeidersamtalen kan ha i fremtiden?**

Vedlegg 5

		Arbeidsmiljø			Personlig utvikling				Skoleutv.
		Trivsel	Arbeidssit.	Relasjoner	Utfordringer	Videreutd.	Tilbakemeld.	Målset.	Info/ledelsen
Lærer	1			X		X		X	
Lærer	2		X		X	X	X		X
Lærer	3	X	X	X	X				X
Lærer	4		X		X			X	X
Lærer	5	X						X	
Lærer	6	X	X		X	X	X		X
Lærer	7	X	X				X		X
Lærer	8	X	X	X			X		X
Lærer	9	X	X	X	X			X	
Lærer	10		X				X		
Lærer	11		X	X	X			X	X
Lærer	12	X	X	X				X	
Lærer	13		X					X	
Lærer	14								